

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kristin Liivat

ARUTELUDE KASUTAMINE II KOOLIASTME EESTI KEELE JA KIRJANDUSE
TUNDIDES FUNKTSIONAALSE LUGEMISOSKUSE ARENDAMISEL ÕPETAJATE
HINNANGUL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste lektor Egle Säre

Tartu 2021

Kokkuvõte

Arutelude kasutamine II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel õpetajate hinnangul

Arutelu meetod on üks võimalus arendada õpilaste funktsionaalset lugemisoscust. Käesoleva magistritöö uurimisprobleem on, kuidas suhtuvad Eesti õpetajad arutelu meetodi kasutamisse funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel teises kooliastmes. Antud uurimuse eesmärk oli selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele teise kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel. Uurimuses tugineti kvalitatiivsele andmeanalüüsile ning andmeid koguti kaheksa poolstruktureeritud intervjuuga. Eesti keele ja kirjanduse õpetajatega läbiviidud intervjuude põhjal võib järeldada, et õpetajad suhtuvad aruteludesse kui ühte võimalikku meetodisse funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel väga positiivselt. Tulevikus võiks uurida, milliseid reaalseid tulemusi annab arutelu meetodi kasutamine Eesti õpilaste funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel.

Võtmesõnad: arutelu meetod, funktsionaalne lugemisoscus, teksti mõistmine, teine kooliaste

Abstract

Using discussions in the second stage of basic school Estonian language and literature lessons for developing text comprehension based on teachers evaluations

Discussions could be used to develop students' text comprehension skills. The main problem of this thesis is connected with Estonian teachers' attitudes towards using discussions in developing students' text comprehension at the second school stage. The aim of this study was to determine teachers' thoughts regarding the use of discussion method in developing students' reading comprehension skills in Estonian language and literature lessons in the second stage of school. The study was based on qualitative data analysis and semi-structured interviews were carried out. Interviews with eight second school stage Estonian language and literature teachers revealed that teachers' attitudes towards discussions used as a method to develop students text comprehension, are very positive. In the future, an research could be carried out to determine the real results of using the discussion method in developing functional reading skills among Estonian students.

Keywords: discussion method, functional reading skills, text comprehension, the second stage of basic school

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Teoreetiline ülevaade	6
Funktsionaalne lugemisoskus.....	6
Teksti mõistmist mõjutavad tegurid	7
Tegevused teksti mõistmise arendamiseks.....	8
Arutelu olemus ja tähtsus	9
Eeldused ja takistused hea arutelu toimumiseks	11
Tekstipõhist arutelu toetavad küsimused	14
Teksti mõistmine arutelude kaudu	15
Metoodika	16
Valim.....	16
Andmete kogumine	16
Andmeanalüüs	18
Tulemused.....	20
Hea eesti keele või kirjanduse tund.....	20
Õpetajate arusaam aruteludest ja funktsionaalsest lugemisoskusest.....	22
Õpetajate kogemused arutelude kasutamisel funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel...24	
Funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil arutelude läbiviimist soodustavad ja takistavad tegurid	27
Arutelu	29
Töö piirangud ja soovitused teema edasi uurimiseks	34
Tänu sõnad	35
Autorsuse kinnitus	35
Kasutatud kirjandus	36
Lisad	
Lisa 1. Intervjueerija intervjuu kava	

Lisa 2. Intervjueeritava intervjuu küsimused

Lisa 3. Näide koodiraamatust

Sissejuhatus

Igapäevaselt puutume kokku erinevate tekstidega, mille mõistmiseks on vaja funktsionaalset lugemisoskust. Teksti mõistmise oskus on oluline, sest kui teksti sõnum on lugejale arusaadav, on lugemine inspireeriv ja meeldiv tegevus (Clarke, Truelove, Hulme, & Snowling, 2013). Funktsionaalne lugemisoskus ei kujune iseenesest, vaid selleks on vaja vaeva näha ning ennast arendada. Üheks funktsionaalse lugemisoskuse arendamise viisiks on arutelu meetod.

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) ainevaldkonnas „Keel ja kirjandus“ on välja toodud, et II kooliastme õpilane loeb ja mõistab eakohaseid ilukirjanduse tekste, oskab põhjendada oma seisukohti ning vajadusel nendest taganeda, oskab arutleda probleemide üle ning võrrelda tegelaste ja enda väärtushoiakuid, leida lõigu keskse mõtte ja sõnastada peamõtte ning teha loetu põhjal järeldusi. Mitmeid eelnevalt nimetatud oskusi on võimalik arendada ning saavutada õpilastega teksti põhjal arutledes. Arutelud pakuvad võimalust arendada arutlusoskust ning oskust leida lahendusi olemasolevatele probleemidele (Buchanan, 2011). Lisaks arendavad arutelud kriitilist ja loovat mõtlemisoskust, suunavad õpilasi tegema järeldusi ning arendavad emotsionaalset intelligentsust (Fisher, 2007).

Eesti on PISA (Program for International Student Assessment) 2018 uuringu lugemise tulemuste kohaselt maailmas viiendal kohal ning Euroopas ja OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) riikide seas lausa esimesel kohal. Lugemisest moodustab peamise osa funktsionaalne lugemisoskus. Eesti tulemus lugemises on alates 2009. aastast aina tõusnud, seda lausa 22 punkti võrra (Puksand, 2019). Samas on kuuenda ehk kõige raskema taseme ülesandeid võimelised lahendama vaid 2,8% Eesti õpilastest. See näitab, et veel on vaja arendada õpilaste oskust töötada pikkade ning abstraktsete tekstidega kõrgemal tasemel, võttes arvesse erinevaid vastuolulisi kui ka peidetud aspekte. Lisaks nõuavad kuuenda taseme ülesanded õpilaselt oskusi luua keerulisi seoseid erinevate kriteeriumite põhjal. Seega, vaatamata Eesti õpilaste kõrgele kohale PISA testi edetabelis, tuleb leida täiendavaid võimalusi funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks, et need tulemused ka tulevikus nii head ning veelgi paremad oleksid (Puksand, 2019).

Arutelude mõju funktsionaalsele lugemisoskusele on uuritud välisriikides üsna suurel hulgal, aastatel 1964-2002 viidi antud teemal läbi 42 uuringut. Sellest tulenevalt on Ameerika Ühendriikide ülikoolide teadlased 2009. aastal läbi viinud metaanalüüsi, millest selgus, et mitmed arutelupõhised lähenemised on avaldanud positiivset mõju erinevas vanuses õpilaste funktsionaalsele lugemisoskusele (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander,

2009).

Eestis on varasemalt uuritud arutelude kasutamist lasteaia- ja algklassiõpilaste seas (Säre, 2010; 2018). Lisaks on uuritud arutelude kasutamist inglise keele tundides lugemistekstide mõistmiseks (Roos, 2016) ning arutelude kasutamist õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskuse arendamiseks (Vaher, 2018). Õpetajate seisukohalt on uuritud õpetajate arusaamasid arutelu meetodi olemusest (Pamberg-Mägi, 2019). Käsper, Uibu ja Mikk (2019) on leidnud, et Eesti II kooliastme õpetajad eelistavad aktiivõppe meetoditele kasutada õpilaste teksti mõistmise arendamisel grammatikareegleid ja teksti mõistmist konkreetsemalt.

Kuna varasematest uuringutest on selgunud, et arutelu on üks võimalus arendada õpilaste funktsionaalset lugemisoskust ja on teada, et Eesti õpetajad eelistavad õpilaste teksti mõistmise arendamisel kasutada aktiivõppe meetoditele konkreetsemaid lähenemisi, on oluline uurimisprobleem, kuidas suhtuvad Eesti õpetajad arutelu meetodi kasutamisse funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel II kooliastmes. Magistritöö eesmärk on selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel.

Käesolev magistritöö koosneb neljast suuremast osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade arutelude olemusest ja kasutamisest ning funktsionaalse lugemisoskuse olemusest ning selle arendamisest arutelude kaudu. Teises osas kirjeldatakse uurimuse metoodikat. Kolmandas osas kirjeldatakse saadud tulemusi ning neljandas osas arutletakse saadud tulemuste üle.

Teoreetiline ülevaade

Funktsionaalne lugemisoskus

Funktsionaalne lugemisoskus on oluline kõikides õppeainetes ning üldiselt vajalik nii haridus- kui töömaastikul. Lisaks on kasvanud vajadus teksti mõistmise järele oluliselt tänapäeval sotsiaalelus, mil kasutatakse igapäevaselt suhtlusvõrgustikke ning suheldakse e-kirjade teel (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

Mida rohkem võimaldab tehnoloogia õpilastele saada uusi teadmisi, seda olulisemaks muutub asjaolu, et õpilased peavad olema suutelised kriitiliselt mõtlema. Lugemine ei ole enam lihtsalt informatsiooni saamine, vaid teadmiste ehitamine, kriitiliselt mõtlemine ning kaalutletud otsuste tegemine (Schleicher, 2019). PISA testide kohaselt defineeritakse

funktsionaalset lugemist kui tekstide mõistmist, kasutamist ja reflekteerimist, et saavutada eesmärgid arendamaks teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskondlikus elus (OECD, 2019).

Mõistmine on tähenduse loomine suulise või kirjaliku tekstiga (Duke & Carlisle, 2011). Siinkohal tuuakse välja eelnevalt nimetatud protsesside erinevused. Kui suulise kõne puhul aitavad jutu mõttest aru saada pausid, hääletoon ning verbaalne suhtlus, siis kirjaliku teksti mõistmiseks tuleb tunda erinevaid kirjavahe- ja lauselõpumärke. Lisaks on kirjalik tekst rohkem konsentreeritud, st et antakse väiksema hulga sõnadega edasi rohkem informatsiooni kui suulise kõne puhul (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

RAND Reading Group ja Snow (2002) kohaselt nõuab lugemine kolme elementi: lugejat, teksti ja mingit tegevust, mis hõlmab endas teksti mõistmist. Teksti mõistmine nõuab lugejalt erinevaid oskusi, nagu on kognitiivsed oskused, motivatsioon ning varasemad teadmised. Lugemise ajal võivad aga mitmed tegurid muutuda. Näiteks võivad muutuda sõnavara ja teadmised ning suhtumine teemasse võib muutuda positiivsemaks või negatiivsemaks. Loetava teksti puhul mõjutavad tekstist arusaamist teksti sisu, žanr, teksti korrastruktuur ning loetavus (Kong, 2019). Kuna teksti mõistmine on üks osa funktsionaalsest lugemisoskusest ning nõuab samuti teksti kasutamist ja reflekteerimist, kasutatakse käesolevas töös termineid *funktsionaalne lugemisoskus* ja *teksti mõistmine* sünonüümidenä

Teksti mõistmist mõjutavad tegurid

Tekstist arusaamist mõjutavad lugeja varasemad teadmised ning sõnavara, mis on antud tekstiga seotud (RAND Reading Group & Snow, 2002). Ilma sõnade tuvastamise ja neile tähenduse leidmiseta ei saa teksti mõistmist toimuda. Seega inimestel, kellel on nõrk teksti mõistmise oskus, võivad esineda probleemid sõnade lugemisel ja nende mõistmisel. Sõnade tähenduste mittetundmine tekstis raskendab teksti mõistmist, sest kui lugeja ei tea kõikide sõnade tähendusi, peab ta tundmatute sõnade tähendused tekstist tuletama. Seega, kui õpilased arendavad juba sõnade kokku lugemise oskust, siis on teksti mõistmine selle võrra vähem piiratud ning on rohkem sõltuv teistest teguritest (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005).

Igasugune teksti mõistmine sõltub mõnest asjakohasest eelteadmist (Duke & Pearson, 2002). Õpetajate ülesannete valik, erinevad keelekasutusviisid kõnelemisel ja laste arusaama arendamine seoses teksti ehitusega on olulised tegurid õpilaste suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamisel (Duke & Carlisle, 2011). Kuna teadmised arenevad ka vanusega, seda just noorte puhul, siis võib teadmiste kättesaadavus olla võtmetegur järelõppemise tegemise võime arendamisel. Asjakohaste teadmiste hankimine, järelõppemiseks vajaliku tekstiteabe

säilitamine ja järelduste ülesehitamine konkureerivad nii omavahel kui ka teiste protsessidega. Madal arusaamatus näib olevat seotud madala jälgimisvõimega kõigis vanuseastmetes. Lisaks mõjutavad teksti mõistmist erinevad žanrid, keeleline stiil ja paigutus, mille mõistmist lihtsustab ainult lugemiskogemus (Perfetti *et al.*, 2005).

On leitud seoseid ka motivatsiooni ja lugemisvõimekuse vahel. Torppa, Vasalampi, Eklund, Sulkunen ja Niemi (2020) läbi viidud uuringust selgus, et õpilased, kes naudid koolis käimist, omavad lugemises paremaid tulemusi. Õpilastel, kellel oli raskusi teksti mõistmisega, esines rohkem läbipõlemist ja ebameeldivaid emotsioone koolis kui lugemiskusteta õpilastel. Lisaks leiti, et halvema lugemisoskusega õpilastel oli huvi lugemise vastu väiksem kui hea lugemisoskusega õpilastel. Samuti ei pidanud nad lugemist niivõrd oluliseks ega näinud selle kasulikkust.

Tegevused teksti mõistmise arendamiseks

Hea teksti mõistmise õpetus hõlmab mingi konkreetse arusaamisstrateegia selgesõnalist õpetust ning võimalust ja aega lugemiseks, kirjutamiseks ja teksti üle arutlemiseks. Vajalikud on erinevad praktilised tegevused, nagu on ekskursioonid, arutelud ja muud eelnevad kogemused, et arendada sõnavara ja mõista teksti sisu. Tekstimõistmise õpetamiseks on vaja läbida neli üldisemat etappi, ükskõik millise tekstimõistmise strateegia puhul. Esiteks, mingi strateegia kasutusele võtmine ning selle tutvustamine õpilastele. Teiseks, sobiva teksti leidmine. Kolmandaks tuleb veenduda õpilaste motivatsioonis. Neljandaks toimub edasine õpetajapoolne juhendamine, kus õpetaja vaatab, kuidas antud meetod tema jaoks sobib, ning seejärel kas jätab töökäigu samaks või muudab seda (Duke & Pearson, 2002).

Üheks oluliseks etapiks teksti mõistmise juures on olemasolevate teadmiste aktiveerimine, sest teksti lugemisel toimub uue informatsiooni ja olemasolevate teadmiste vahel seoste loomine. Samas, teatud teemade kohta võivad õpilastel eelteadmised puududa. Sellisel juhul tuleks esialgu luua mingisugused baasteadmised, mida õpilane saab hakata teksti lugedes laiendada (Moreillon, 2007).

Duke ja Pearson (2002) on kirjeldanud head lugejat kui aktiivset lugejat, kes seab endale eesmärged ja analüüsib nende saavutamist. Lisaks on heale lugejale iseloomulikud teksti struktuuriga tutvumine, teksti sisu ennustamine, uute teadmiste kahtluse alla seadmine, tundmatutele sõnadele või fraasidele tähenduse leidmine. Üldiselt tutvub hea lugeja eelnevat autori stiiliga ning teeb lugemise ajal kokkuvõtteid ning seab uut informatsiooni kahtluse alla. Lugejal on lihtsam ilukirjanduslikku teksti mõista, kui ta kujutab iseennast ette mõnes

kirjeldatud olukorras. Teabetekstide puhul aitab tekstist aru saada loetu pidev kordamine ning seoste loomine varasemate teadmistega. Selleks, et eelnevalt nimetatud tegevustest kasu oleks, peab lugeja teadma, mis on erinevate tegevuste eesmärgid. Näiteks sõnade allajoonimine või ülesmärkimine on selleks, et tuua välja tihedast tekstist kõige olulisem. Kui tekstis on aga palju tegelasi, aitab neid eristada ja meelde jätta nimede ja tähtsamate rollide kirjapanemine (Blachowicz & Ogle, 2008).

Arutelu olemus ja tähtsus

Igapäevaselt puutume kokku erinevate arvamuste ja suhtlemisviisidega kodus, tänaval, telesaateid vaadates, mis kõik mõjutavad meie arusaamist asjadest. Kuna arutelu mõjutab tõekspidamisi ja suhtlemisviise, on sellel suur roll arusaamade avardamisel ja otsuste tegemisel (Parker & Hess, 2001). Arutelu mõistel ei ole ühte konkreetset seletust. Walsh ja Sattes (2011) kirjeldavad arutelu kui meetodit, mida algatatakse avatud küsimuste esitamisega ning millele antakse vastuseid mitmest erinevast vaatenurgast, kus õpilased räägivad üksteisega, vastavad küsimustele ning esitavad ise küsimusi. Hermann, Nilson ja Brookfield (2018) on aga kirjeldanud arutelu olemust nelja erineva punktina. Esiteks võib arutelu mõistet seletada kui probleemile lähenemist erinevate tõlgenduste, seletuste ja võimalike lahenduste kaudu. Teiseks on arutelu erinevate väidete või argumentide analüüsimine. Kolmandaks on see erinevate arvamuste, seisukohtade või vaadete väljendamine koos selgitustega, ning neljandaks on arutelu õpilaskeskne konstruktivistlik meetod, kus õpilased loovad uusi teadmisi oma kogemuste ja olemasolevate teadmiste põhjal, väljendades samal ajal oma arvamusi.

Walsh ja Sattes (2005) on jaotanud arutelud viide ossa: ettevalmistus, avamine, toetamine, sulgemine ja reflekteerimine. Ettevalmistusosas tuleb mõelda, mis on fookusküsimus, millele arutelu ajal toetutakse. Lisaks tuleb arutelujuhil läbi mõelda, milliseid oskusi tahetakse aruteluga saavutada, ning mõelda läbi, mis vahendit kasutada arutelu sissejuhatamiseks (olgu see tekst, pildikaardid vms). Tuleb mõelda ka sellele, mis vormis arutelu läbi viia, kus see läbi viia ning mida teha siis, kui õpilased passiivseks muutuvad. Avamise osas pannakse paika reeglid ning arutelujuht viib läbi mingi tegevuse selleks, et aktiveerida õpilaste mõttekäik juba enne arutelu algust. Lisaks esitab õpetaja esimese küsimuse arutelu alustamiseks. Toetamine on arutelu põhiosa, kus arutatakse arutelujuhi esitatud küsimuste üle. Sulgemise osas tehakse väike tagasivaade arutelule ning arutletakse veel nende küsimuste üle, mis on jäänud selgusetuks. Viimase ehk reflekteerimise osa saab

jagada kaheks: õpilaskeskne refleksioon ning õpetajakeskne refleksioon. Õpilaskeskses refleksioonis annavad õpilased hinnangu arutelu toimimisele ning saavutatud eesmärkidele. Õpetajakeskse refleksiooni puhul reflekteerib õpetaja oma vaatenurgast, kuidas tema arvates arutelu läks ning kas kõik eesmärgid said saavutatud.

Henning, Nielsen, Henning ja Schulzi (2008) on jaotanud arutelud nelja erinevasse rühma: probleemipõhine, vaatluspõhine, narratiivipõhine ning klassi tegevusele järgnev arutelu. Probleemipõhise arutelu põhjal palutakse õpilastel arutleda mingi probleemi üle, näiteks koolibussi vajalikkus. See ei ole aga kuigi hea arutelutüüp, sest siit ei kujune enamasti välja palju erinevaid arvamusi. Vaatluspõhisel arutelul arutletakse mingi pildi või eseme põhjal. Narratiivipõhisel arutelul kasutatakse näiteks raamatutekste. Kuna narratiivid põhinevad enamasti mingil elulisel situatsioonil siis nende põhjal on kõige lihtsam arutelusid läbi viia. Klassi tegevusele põhinevat arutelu saab üles ehitada mingil möödunud tegevusel, näiteks klassiekskursiooni või rollimängu põhjal.

Arutelud võimaldavad õpilastel jagada oma teadmisi ja kogemusi teistega ning ise omakorda teiste teadmiste põhjal edasi areneda. Paljudel õpilastel on lihtsam uusi teadmisi omandada, kui nad saavad seostada neid kellegi teise isikliku kogemusega (Hamzeh & Jacobs, 2010). Lisaks leidsid Hamzeh ja Jacobs (2010), et õpilastel on suuliselt lihtsam oma mõtteid väljendada kui kirjutades. Blings ja Maxey (2016) tehtud uuringus jaotati õpilased kirjutamisrühma ja arutelurühma. Mõlemas rühmas pidid nad vastama kahele tekstipõhisele küsimusele, mis olid täpselt samad. Arutelurühmas olnud õpilased tõid välja spetsiifilisemaid tähelepanekuid ning mõistsid teksti sisu paremini. Lisaks võimaldas arutelu saada teksti mõttest aru ka nendel õpilastel, kes seda teksti mingil põhjusel täielikult läbi lugenud ei olnud.

Arutelu õppemeetodina arendab õpilaste arutlusoskust, oskust kaalutleda erinevate probleemide üle ning leida lahendusi olemasolevatele probleemidele (Buchanan, 2011). Arutelud arendavad veel kriitilist ja loovat mõtlemist, oskusi teha järeldusi ning lisaks ka emotsionaalset intelligentsust (Fisher, 2007). Koolitundides on oluline arutelusid kasutada, sest need aitavad siduda koolist saadud teadmised päris eluga (Larson, 2000). Lisaks on Larson (2000) leidnud, et õpilased, kes on harjunud arutlema, on enesekindlamad inimesed ning nende suhtlemisoskus on parem kui neil, kes ei puutu regulaarselt kokku sellise koostöise meetodiga, nagu on arutelud. Mõned õpetajad kardavad, et arutelud võivad esile kutsuda õpilastevahelisi konflikte, sest õpilased ei pruugi aktsepteerida teineteise vaateid ja arvamusi. Tegelikult, aga kui õpilased kuulevad millestki, millega nad nõus ei ole, tekib neil enamasti huvi selle vastu ning nad soovivad jõuda õige vastuseni (Larson, 2000).

Eeldused ja takistused hea arutelu toimumiseks

Füüsiline keskkond

Eduka arutelu saavutamiseks tuleb luua sobiv õhkkond, kuna on oluline, et kõik selles osalejad tunneksid ennast turvaliselt ning mugavalt (Schuitema, Radstake, van de Pol, & Veugelers, 2018). Arutelusid saab läbi viia nii klassiruumis kui ka õues. Siinkohal on peamine, et ei oleks väljastpoolt tulevaid segavaid faktoreid, nagu on müra või kellegi sekkumine keset arutelu, sest oluline on, et kõik kuuleksid kõiki (Fisher, 2005). Lisaks kuulmisprobleemidele võib müra tekitada keskendumisraskusi ning ebamugavust. Füüsilise keskkonna puhul mängib suurt rolli ka õpilaste paigutus klassiruumis. Kõige parem viis selleks on, et kõik arutelus osalejad istuvad ühes suures ringis koos, kaasa arvatud arutelujuht. Niimoodi näevad ja kuulevad osalejad teineteist kõige paremini (Fisher, 2005; Krull, 2000).

Lisaks eelnevalt nimetatule on oluline arutelus osalejate arv, sest arutelu ei saa toimuda liiga väikese ega ka liiga suure grupina. Väga suure osalejate arvu tõttu ei pruugi kõik üksteist kuulda ning samuti ei ole kõigil võimalus oma arvamust avaldada. Lisaks kulub suure grupiga arutledes rohkem aega ning õpilased väsivad kiiremini. Kui arutelus osalejate arv on väiksem, tunnevad selles osalejad ennast mugavamalt ning ka julgemalt, et oma arvamust avaldada (Buchanan, 2011). Samas ei tohi osalejate arv olla ka liiga väike, sest siis tunnevad õpilased survet kaasa arutada. Lisaks ei tule väikeses grupis välja palju erinevaid arvamusi ning arutelu ei saavuta niivõrd oma eesmärki.

Et muuta füüsiline keskkond veelgi meeldivamaks, võib kasutada teemakohaseid dekoratsioone. Säre (2010) on oma uuringus leidnud, et erinevad efektid, nagu teemakohaste piltide näitamine või valgusefektide kasutamine, nagu on küünlad või jõulutuled, meeldivad lastele väga.

Reeglid ja kokkulepped

Turvalise arutelu eelduseks on kindlalt paika pandud reeglid. Reeglid peaksid olema konkreetsed ning kehtestatud õpilaste endi poolt õpetaja abiga (Fisher, 2007). Reeglid võiksid olla järgmised: kõik isiklik, millest räägitakse, jääb vaid arutelus osalejate vahele; kõik arutelus osalejad on võrdsed; räägib üks inimene korraga; lastakse teistel rääkida; kuulatakse kõikide arvamusi; kedagi tema arvamuse pärast ei alavääristata. Kindlalt määratud reeglid on vajalikud, sest kui puudub võrdne ja usalduslik keskkond, siis ei saa toimuda ka ausat arutelu

(Fisher, 2005).

Lisaks sellele, et õpilased peavad reeglitest kinni, on veelgi olulisem, et seda teeks õpetaja. Tihtipeale on õpetajad õpilastele suureks eeskujuks ning kui õpetaja ei pea reeglitest kinni, siis ei saa seda ka õpilastelt oodata. Kokkulepitud reeglid aitavad luua usalduslikke suhteid õpilaste ja õpetaja vahel. Väga oluline on, et õpetajal oleks õpilastega turvalised suhted, ning need on vaja luua juba kohe alguses, kui õpetaja endale uue klassi saab, sest hiljem on keerulisi suhteid raske, kui mitte isegi võimatu taastada (Robitaille & Maldonado, 2015). Usaldus kõikide arutelu osalejate vahel on oluline, sest nii kaua, kuni ei ole usaldust, ei ole ka ausat ja hästi toimivat arutelu (Robitaille & Maldonado, 2015).

Arutelu juhi hoiak ja tegevused

Arutelude puhul võib takistuseks kujuneda õpetajate teadmatus arutelude läbiviimisest ning hirm olla arutelujuhi rollis. Eshach jt (2013) leidsid enda läbiviidud uuringus, et paljud õpetajad vajasisid mingil hetkel arutelu ajal abi, sest ei osanud enam edasi minna. Lisaks kartsid õpetajad, et kui nad näitavad õpilastele oma ebapädevust, siis kaob nende autoriteet õpilaste silmis. Ka Sawyer (2004) leidis, et õpetajad üritavad arutelu liiga palju juhtida ja on valmis koostatud küsimustes liiga kinni, sest nad kardavad ootamatusi ning seetõttu soovivad hoida arutelukäigu üle kontrolli. Lisaks võivad selline hirm ja käitumine põhjustada olukorra, kus õpetaja ei pane õpilasi hästi tähele, sest tema keskendumisvõime on häiritud. Selleks, et arutelu saaks toimuda, peab olema paika pandud teema, mille põhjal on võimalik küsida küsimusi ning mis tekitab piisavalt mõtlemisainet. Samas peab arutelu olema võimalik läbi viia õpilaste olemasolevate teadmistega, et kõigil oleks võimalus kaasa rääkida ning et oleks võimalik põhjendada oma arvamust (Henning *et al.*, 2008). Lisaks peavad arutelujuhi esitatud küsimused olema avatud tüüpi küsimused, mis toetaksid kriitilist mõtlemist (Fisher, 2007).

Õpilaste motiveerimiseks ja kaasatuna hoidmiseks tuleb õpetajal jälgida tagasisidet, mida ta õpilasele annab. Lihtsalt „tubli“ või „hea“ ei anna õpilasele tema vastuse kohta piisavalt informatsiooni. Selle asemel aga tuleks öelda, mida õpilane õigesti tegi, ning anda soovitusi, kuidas ta saaks veelgi rohkem edasi areneda. Kui õpilane aga valesti vastab, ei ole alati kohane seda talle otse öelda. Siis tuleks aga uurida, kuidas ta just sellise vastuseni jõudis (Walsh & Sattes, 2011).

Veendumaks, et õpilased aktiivselt arutelus osalevad ning et panna neid kuulama, võib lasta vahepeal juhuslikult valitud õpilastel teha kokkuvõtte arutletust. Selleks, et õpilased õpiksid kuulama, võib esialgu lasta neil kirja panna märkmeid arutelu juhi juhendamisel, öeldes konkreetset, mida ja millal kirjutada. Lisaks võib lasta vahepeal õpilastel peale arutelu

teha kokkuvõtte kuuldu kohta. Niimoodi on õpetajal parem ülevaade sellest, kas arutelu täitis oma eesmärgi (Hermann, *et al.*, 2018).

Õpilaste hoiakud ja oskused

Eshach jt (2013) on oma läbiviidud uuringus välja toonud, et õpilased ei julge tihtipeale oma arvamust avaldada, sest kardavad, et nende vastused ei ole õiged ja nad langevad õpetaja ja kaasõpilaste halvaks panu osaliseks.

Lisaks hirmule määrab suure osa arutelu kvaliteedist suhtumine. Kui õpilased ei ole huvitatud arutelus osalema, siis ei kuula nad tähelepanelikult kaaslasi ega soovi ka ise kaasa rääkida (Buchanan, 2011). Ka Hamzeh ja Jacobs (2010) on öelnud, et arutelude efektiivsus sõltub suuresti õpilaste motivatsioonist ja vabast tahtest. Kui Taiwani ülikoolis läbiviidud uuringust selgus, et õpilased ei pooldanud arutelusid, siis Hamzeh ja Jacobs (2010) tehtud uuringust selgus, et õpilased eelistasid erinevaid aktiivõppemeetodeid loenguvormis tundidele. Lisaks tõid Hamez ja Jacobs (2010) läbi viidud uuringus osalenud õpilased välja, et nad õpivad paremini üksteise kogemustest küsimise ja vestluse teel.

Mõnikord, kui õpilased on julged ja positiivselt meelestatud, võib siiski tulla ette takistusi, kuna õpilastel puuduvad vastavad oskused. Täpsemalt on takistusteks oskus teisi kuulata, oma järke oodata, püsida teemas ning töötada teiste õpilastega grupina (Säre, 2010). Samas, eelnevalt nimetatud oskused ongi just need oskused, mida arutelud õpilastes arendavad ning selleks, et neid oskusi juurutada, tuleb palju harjutada.

Arutelu meetod tunni osana

Nagu iga teine tegevus, võtavad ka arutelud tunnis oma aja ära, mistõttu on aeg üheks suurimaks takistuseks arutelude läbiviimisel (Buchanan, 2011). Kuna Eestis kestavad koolitunnid enamasti 45 minutit, siis võib terve tunni aeg kuluda arutelule, mis võib paljude õpetajate jaoks olla hirmutav. Eshach jt (2013) on leidnud, et nii õpetajad kui ka õpilased on tulemustele orienteeritud. See tähendab, et tundides keskendutakse peamiselt konkreetsete teadmiste õppimisele, mida on oodata eksamites ja kontrolltöodes, ning arutelule ei taheta aega kulutada. Ka Säre (2010) läbi viidud uuringust selgus, et arutelud on ajakulukad. Uurimuses osalenud õpetaja tõi välja, et kõige rohkem kulub aega ettevalmistusele ning õpilastele reeglite selgeks tegemisele. Seega kulub suur osa aega nii õpetajal kui ka õpilastel uue meetodi selgeks saamisele.

Tekstipõhist arutelu toetavad küsimused

Traditsiooniliselt esitavad tundides õpetajad õpilastele küsimusi, mitte vastupidi. On küll neid õpilasi, kes küsimusi esitavad, kuid valdavalt on õpilased passiivsed ning tagasihoidlikud. Arutelude puhul on aga küsimuste esitamine äärmiselt oluline, sest see on üks osa sotsiaalsest, kognitiivsest ja teadmiste kasutamise oskusest, mis toetab arutelu käiku. Lisaks näitab küsimuste küsimine, et õpilane on pühendunud, osavõtlik ning ta on aktiivne kuulaja (Walsh & Sattes, 2005).

Küsimusi saab liigitada kahte suuremasse gruppi: avatud küsimused ja suletud küsimused. Suletud küsimusi tasub kasutada siis, kui on vaja kontrollida õpilaste faktiteadmisi. Suletud küsimus on näiteks: „Mitu külge on kolmnurgal?” või „Mis on Eesti pealinn?”. Avatud küsimused aga annavad võimaluse õpilastel analüüsida, hinnata ning sünteesida erinevaid ideesid. Aruteludes kasutatavad küsimused ei oota õpilaselt ühte konkreetset vastust, vaid kutsuvad üles erinevatele tõlgendustele ja vastustele (Walsh & Sattes, 2005). Aruteludes kasutatavateks küsimusteks sobivad näiteks „Miks on vaja koolis käia?” või „Mis on sõprus?”. Sellistele küsimustele ei ole ühte kindlat õiget vastust ning need nõuavad laiemal tasemel mõtlemist jõudmaks vastusele lähemale. Avatud küsimusi kasutatakse aruteludes eesmärgiga uurimaks tõendeid, täpsustusi, ning on ka küsimused vastuse laiendamiseks. Lisaks esitatakse hüpoteetilisi ning põhjuse- ja tagajärjeküsimusi ning arutelu lõpuks kokkuvõtlikke küsimusi (Brookfield & Presskill, 2005).

Küsimuste küsimise puhul on oluline anda õpilasele mõtlemisaega, sest kui õpilasel on aega rahulikult vastuse üle mõelda, tuleb ka vähem ette seda, et õpilane ütleb „ma ei tea“. Pikema pausi puhul on õpilasel aega kasutada enda pikaajalist mälu ning lisaks muutub õpilane enesekindlamaks, kui ta on jõudnud rahulikult omaette mõelda ja kaalutleda (Walsh & Sattes, 2011).

Teksti lugemise käigus on oluline küsida õpilastelt küsimusi, kuna just küsimused äratavad õpilastes mõttetöö ning viivad lugeja loo keskmesse (Moreillon, 2007). Moreillon (2007) soovib küsida küsimusi nii enne teksti juurde asumist, lugemise ajal ja ka peale lugemist, sest see aitab lugejat siduda tekstiga. Enne lugemist toimuvad nii-öelda ennustamised, mis tekitavad õpilastes elevust ja motiveerivad lugema, et laps saaks teada, kas tal oli õigus. Teksti ajal ja lõpus tuleks vaadata tagasi ja küsida: mis oli mu lugemise eesmärk?; milliseid uusi teadmisi ma sain?; mis oli autori eesmärk seda teksti kirjutades? jne. Sellistele küsimustele vastates mõistab lugeja, mis oli tekstis just see oluline informatsioon. Lisaks toob Moreillon (2007) välja selle, kui oluline on, et õpilased ise oskaksid endalt

vajalikke küsimusi küsida. Selleks soovitab ta panna kirja küsisõnad *kes?*, *mis?*, *kus?*, *kunas?*, *miks?*, *kuidas?* ning lasta õpilastel koostada nende põhjal küsimusi ja koostatud küsimustele püüda vastata enne lugemist, lugemise ajal ja teksti lõpus.

Teksti mõistmine arutelude kaudu

Aruteludes osalemine aitab arendada õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskust. Arutelude käigus laieneb õpilase sõnavara, tänu millele areneb ka suhtlusoskus ja teksti mõistmine (Duke & Carlisle, 2011). Kõva häälega mõtlemine aitab seada fookuse neile aspektidele, mis võivad muidu jääda tähelepanuta. Arutledes sama teksti üle koos teiste inimestega, võib tulla olukord, kus ühte lauset on erinevad inimesed tõlgendanud erinevalt (Clarke *et al.*, 2013).

Richmond ja Hagan (2011) leidsid, et õpilased, kellele õpetati aktiivõppe meetodite kaudu, oskasid paremini vastata küsimustele, mis nõudsid sügavamat mõtlemist, kui need õpilased, kellele õpetati otsese juhendamise kaudu. Lisaks tõid nad välja, et aktiivõppe aitab kaasa kõrgema taseme mõtlemisele, sest see tugineb õpilaste varasematel kogemustel ja paneb õpilased aktiivselt tunnis osalema. Ka Moreillon (2007) peab oluliseks lugemisprotsessis mõtete vahetamist, kuna see aitab lugejatel jõuda teksti sõnumini.

Murphy jt (2018) viisid läbi uuringu seoses arutelude kasutamisega kõrgema taseme mõistmisoskuse arendamiseks. Uuring kestis üheksa kuud ning selles osalesid kaks neljandat klassi. Uuriti nii õpetajaid kui ka õpilasi, kellele korraldati õpitubasid soodustamaks edukamaid arutelusid. Arutelud põhinesid tekstidel, mis olid kooskõlas õppekavaga, ning arutelude keskmine pikkus oli 15-20 minutit. Uuringust selgus, et aja jooksul hakkas õpetajate esitatud küsimuste hulk vähenema ning õpilased said rohkem arutelu juhtida. Selgus, et õpilaste kriitilise mõtlemise oskus aja jooksul paranes. Õpilased õppisid iseseisvamalt arutlema mitte ainult teksti põhjal, vaid luues seoseid varasemate teadmistega. Õpilased olid julgemad ja avatumad, kui õpetaja ei juhtinud arutelu nii tugevalt, vaid pigem juhtis seda vajadusel õigesse suunda. Ilmnes ka kasu õpilaste arutelujärgsest mõistmisest ja kirjalike argumentide esitamisest. Arenesid õpilaste kõrgemad mõtlemisprotsessid, ning see omakorda soodustas paremat kirjalikku argumentatsiooni. Seega jõuti järeldusele, et arutelu on paljutõotav meetod arendamiseks õpilaste kriitilist mõtlemist ja arusaamist tekstidest, mis nõuavad ka peidetud mõtete leidmist ja nende mõistmist.

Eelnevast tulenevalt püstitati empiirilise uuringu eesmärgiks selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides

õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel. Eesmärgist tulenevalt püstitati järgnevad uurimusküsimused:

1. Milline on õpetajate arusaam aruteludest ning funktsionaalsest lugemisoskusest?
2. Millised on õpetajate kogemused arutelude kasutamisel funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?
3. Mis takistab või soodustab õpetajate hinnangul arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?

Metoodika

Lähtuvalt käesoleva magistritöö eesmärgist selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel, kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivset uurimisviisi kasutatakse tervikliku empiirilise andmestiku saamiseks (Laherand, 2008).

Valim

Valimi koostamisel kasutati mugavusvalimit. See tähendab, et uuritavad valitakse selle põhjal, kes on uuringu läbiviijale kõige lihtsamini kättesaadavad (Marshall, 1996). Eelduseks seati, et õpetaja õpetaks teises kooliastmes eesti keelt ja kirjandust ning et tal oleks vähemalt viie aasta pikkune töökogemus, sest väiksema tööstaaži puhul ei pruugi õpetajal olla piisavalt kogemusi, mille põhjal uuringus olevatele küsimustele vastata. Ka Cherian ja Daniels (2008) loevad kogenuks vähemalt viieaastase tööstaažiga õpetajaid. Valimiks oli 8 õpetajat viiest erinevast Harjumaa koolist. Õpetajate keskmine töökogemus oli 18 aastat. Kõige lühema töökogemusega õpetajal oli 8 ning kõige pikema töökogemusega õpetajal 32 aastat staaži.

Andmete kogumine

Andmete kogumisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille puhul võib intervjuueerija muuta vajadusel küsimuste järjekorda ning lisada või ära jätta küsimusi. Lisaks on intervjuueeritaval suurem tõenäosus saada põhjalikumad vastused kui struktureeritud intervjuu puhul (Flick, 2011). Hirsijärv, Remes ja Sajavaara (2010) soovivad kasutada intervjuud, sest see on paindlik viis andmete kogumiseks. Uuringu mõõtvahendiks oli intervjuu

küsimustik (Lisa 1). Küsimuste koostamisel võeti aluseks Eshach, Wu, Hwang ja Hsu (2013) „Whole Class Dialogic Discussion Meets Taiwan’s Physics Teachers: Attitudes and Culture“ ja Pamberg-Mägi (2019) „Klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest“ läbi viidud uuringutes kasutatud intervjuu küsimused, mis kohandati sobivaks uurimisküsimuste põhjal. Kokku oli intervjuus 38 küsimust, mis olid jaotatud viide plokki: sissejuhatavad küsimused, kolm plokki vastavalt uurimisküsimustele ja lõpuküsimus.

Veendumaks, et intervjuu võimaldab saada vastuseid uurimisküsimustele ja et intervjuuks valitud keskkond on sobilik, viis intervjuerija läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu toimus 17.12.2020 suure nakkusohu tõttu veebi teel, samal moel toimusid ka ülejäänud intervjuud. Pilootintervjuu kinnitas valitud keskkonna sobilikkust intervjuude läbiviimiseks. Intervjueritav palus intervjuuküsimustega enne intervjuud tutvuda, et küsimused ei tuleks ootamatult ja intervjuu kulgeks sujuvamalt. Pilootintervjuu kinnitas, et valitud veebikeskkond oli intervjuude läbiviimiseks sobilik ning et intervjuu küsimuste abil on võimalik saada vastuseid uurimisküsimustele. Lisaks kinnitas intervjueritav, et küsimused on arusaadavad ja loogilised.

Intervjuudeks hakati intervjueritavaid otsima 2021. aasta jaanuarikuus. Intervjueritav saatis 62 Harjumaa õpetajale kutse intervjuus osalemiseks, milles tutvustas ennast, oma töö eesmärki, valimit ning intervjuu käiku. Intervjuus osalemine oli vabatahtlik. 45 õpetajat kutsele ei vastanud, 9 ei saanud osaleda seatud valimi kriteeriumite tõttu või mõnel muul põhjusel ning 8 õpetajat olid nõus intervjuus osalema. Nõusoleku andnud õpetajatele saadeti intervjuu küsimused ning lepiti kokku intervjuu toimumiseks sobiv aeg. Intervjuud toimusid jaanuari lõpus ja veebruari alguses. Intervjuud viidi läbi Zoomi keskkonnas. Antud keskkond osutus valituks, sest võimaldas mugavalt ja tasuta salvestada intervjuud otse arvutisse. Lisaks on paljud õpetajad Zoomi kasutanud distantsõppel, mis tegi selle kasutamise intervjueritavale mugavamaks. Kuna intervjuud viidi läbi veebis, siis andis see võimaluse viia intervjuusid läbi väiksema ajakuluga, sest intervjuerijal puudus vajadus sõita intervjueritavate juurde. Lisaks tagasid veebi teel tehtud intervjuud mõlemale osapoolle võimaluse viibida enda jaoks mugavas ja turvalises keskkonnas. Intervjuerija lubas enne intervjuud tagada intervjueritavate anonüümsuse ehk antud magistritöös osalenud intervjueritavate isiku tuvastamist võimaldavat infot ja koolide täpseid asukohti ja nimesid ei avalikustata. Sellest lähtuvalt kasutatakse töös tsitaatides tähiseid Intervjueritav 1, Intervjueritav 2 jne. Vähemalt kolm päeva enne intervjuud saatis intervjuerija intervjueritavatele intervjuuküsimused (Lisa 2) intervjuu sujuvamaks kulgemiseks ja intervjueritavate mugavuse tagamiseks. Intervjuu alguses kordas intervjueritav üle

intervjuu eesmärgi ning kirjeldas intervjuu kulgu. Lisaks kordas intervjuuerija üle, et intervjuueritava anonüümsus on tagatud ning intervjuu salvestatakse hilisemaks andmetöötluseks. Kuna intervjuueritav ja intervjuuerija ei olnud varem teineteisega kohtunud, siis ei asunud kohe uurimisküsimuste põhjal koostatud küsimuste juurde, vaid olid sissejuhatavad küsimused, mis aitasid intervjuusse sisse elada. Intervjuu lõpus tänas intervjuuerija intervjuueritavat ja kordas üle anonüümsuse tagamise. Kõige lühem intervjuu kestis 17 minutit ning kõige pikem 1 tund ja 11 minutit. Keskmise intervjuude pikkus oli 37 minutit. Peale intervjuud küsiti õpetajatelt transkriptsiooni ja selle täiendamise soovi kohta. Transkriptsiooni soovisid kuus õpetajat kaheksast. Neist üks kasutas võimalust transkriptsiooni täiendada. Töö autor kirjutas kõikide intervjuude transkriptsioonid käsitsi. Kõige lühem transkriptsioon oli 5 lk ning kõige pikem 13 lk. Kokku oli transkribeeritud teksti 63 lk.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi. Sisuanalüüsi plussiks on võimalus toetada või laiendada mingit teoreetilist raamistikku või teooriat (Laherand, 2008). Intervjuude analüüsi aluseks olid transkribeeritud intervjuud. Andmete analüüsimisel kasutati induktiivse ja deduktiivse analüüsi kombineeritud lähenemist, millele omaselt toetutakse olemasolevale teooriale, kuid ollakse avatud ka uutele nüanssidele (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Analüüsis lähtuti magistritöö uurimisküsimustest.

Andmete kodeerimise protsess toimus QCMap (<https://www.qcmap.org/ui/home>) keskkonnas, mis on loodud hõlbustamaks kvalitatiivset andmeanalüüsi. Kuna antud programm ei võimalda deduktiivselt analüüsides koodi juurde luua, siis kasutati induktiivse analüüsi vormi, et võimaldada uute aspektide leidmist. Sellisel viisil analüüsides võimaldas programm sisestada koodi tuginedes teooriale, kuid vajadusel lisada koodi. Peale tekstide transkribeerimist hakati otsima transkriptsioonidest tähenduslikke üksuseid, mis oleksid kooskõlas nii teooria kui ka uurimisküsimustega. Leitud tähenduslikest üksustest tekitati koodid. Koodidest moodustati ala- ja peakategooriad. Koodide moodustamise näide on välja toodud tabelis 1. Kategooriate moodustamise näide on välja toodud tabelis 2. Peakategooriate moodustamise näide on tabelis 3.

Tabel 1. Koodi moodustamine tähenduslikust üksusest.

Tähenduslik üksus	Kood
<i>Erinevate arvamuste niiöelda lahti vaidlemine, ma ei tea kas selline sõna on olemas, aga põhimõtteliselt, et see on okei kui meil on erinevad arvamused, aga me lihtsalt peame suutma neid nagu põhjendada. (Intervjueeritav 2)</i>	Oma arvamuse põhjendamine
<i>Et mitte siis lihtsalt avaldada, aga ikka põhjendada ka eksole. (Intervjueeritav 7)</i>	
<i>Aga peaasi, et sa oskad seda ise ära põhjendada või ise leida lahenduse sellele. (Intervjueeritav 8)</i>	

Tähenduslike üksuste leidmiseks seati koodid kategooriatesse. Näide on esitatud esimese uurimisküsimuse kategooriate moodustamisest.

Tabel 2. Kategooriate moodustamine koodide põhjal

Kood	Kategooria
Oma mõtete väljendamise oskus Oskus põhjendada oma arvamust Teadmiste kontrolliks	Arutelude olemus
Tekstist arusaamine Elulisteks toiminguteks	Funktsionaalse lugemisoscuse olemus
Skeemide koostamine Arutelud Tundmatutele sõnadele tähenduse leidmine	Meetodid funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks ja kontrollimiseks

Kuna teise uurimisküsimuse alla tekkis palju kategooriaid, siis jagati need alakategooriateks, millest moodustati peakategooriad.

Tabel 3. Peakategooriate moodustamine alakategooriate põhjal.

Alakategooria	Peakategooria
Õpetajate enesekindlus arutelude läbiviimisel Arutelude planeeritus	Õpetajate kogemused arutelude läbiviimisel
Tekstiliik, millel arutelu põhineb Arutelu eesmärk Arutelud enne teksti juurde asumist	Õpetajate kogemused arutelude läbiviimisel funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kaasati kaaskodeerija. Kaaskodeerija kodeeris kolme intervjuu transkriptsioonid. Kaaskodeerijal oli ees töö autori poolt koostatud koodiraamat, kuid oli võimalus ka ise koodi juurde luua. Koodide nimetamisel esines mõningaid sõnastuse erinevusi. Näiteks olid töö autori koostatud koodid konkreetsemad, kui mõned kaaskodeerija juurde loodud koodid olid üldisemad ja sobisid pigem kategooriateks. Teineteisele seletati lahti tekkinud erinevused ning läbirääkimise käigus jõuti üksmeelele.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel. Järgnevalt on esitatud tulemused uurimisküsimuste kaupa. Toodi välja ka intervjuu sissejuhatavas osas õpetajate poolt kirjeldatud hea eesti keele ja kirjanduse tunni omadused, et saada aimu, millist väärtust omistavad õpetajad arutelule kui õppemeetodile, rääkides hea õppetunni tunnustest üldiselt. Tulemuste illustreerimiseks on toodud intervjuudest tsitaate. Ebaolulised ja teemavälised tekstiosad on välja jäetud ning asendatud sümboliga /.../.

Hea eesti keele või kirjanduse tund

Intervjuu alguses paluti õpetajatel kirjeldada hea eesti keele ja kirjanduse tunni tunnuseid. Hea eesti keele ja kirjanduse tunni tunnuste alla tekkis kokku 3 kategooriat: hea eesti keele ja kirjanduse tunni tunnused; õpilaste aktiivsus tunnis; tavapärane eesti keele ja kirjanduse tund.

Õpetajad tõid välja, et heas eesti keele ja kirjanduse tunnis töötavad õpilased aktiivselt ja loominguliselt. Õpilaste aktiivsuse all peetakse silmas aktiivset õppijat, kelle puhul on näha, et toimub õppimisprotsess. Lisaks õpilaste kaasamine tunnis aktiivsetesse ja loomingulistesse tegevustesse, nagu on näiteks dramatiseeringud, rühmatööd, arutelud, käeline tegevus või mänguline tegevus tunni lõpus. Toodi välja, et õpilase aktiivsus tunnis võib väljenduda ka selles, kui õpilane iseseisvalt aktiivselt töötab, lugedes mingit teksti või tehes iseseisvalt ülesandeid.

Minule muidugi meeldivad, kui lapsed on aktiivsed, sellepärast et see aktiivne laps mõtleb alati ikkagi kaasa, ja kui ta mõtleb kaasa, siis toimub selline

õppimine. Et ilma selle aktiivsusega seda õppimist praktiliselt ei ole olemaski. (Intervjueeritav 8)

Nii et arutelu kindlasti on üks väga suur osa tunnist, vähemalt ma nii arvan. Võibolla mõnele õpilasele üldse ei meeldi, aga enamasti tahavad seda. (Intervjueeritav 3)

Õpetajate sõnul on hea eesti keele ja kirjanduse tund selline, kus nii õpetajal kui ka õpilastel on huvitav. Huvitava tunni korral on õpilased teemasse süvenenud ning mõnikord ei panda tähelegi, kui tegelikult on käimas juba vahetund. Õpetajate jaoks teeb tunni heaks ka see, kui õpilased saavad õpitut eluga seostada. Kuigi intervjuus osalejad peavad oluliseks, et tunnis saaksid kõik seatud eesmärgid saavutatud ja tihtipeale kardetakse jääda ajahätta, siis tegelikult on õpetajad paindlikud tunni teemast kõrvale kalduma, kui õpilastel on huvi saada uusi teadmisi.

Ja vot see tund oli ka täpselt selline, et 10 minutit oli juba vahetundi, ja siis järsku keegi ärkas, et aa, meil on ka vahetund. (Intervjueeritav 4)

Teinekord on hea tund minu meelest ka see, kui teemast kõrvale kaldume, et ei ole päris kinni selles, mida algselt taheti teha. (Intervjueeritav 7)

Kuigi õpetajad üritavad endi sõnul võimalikult tihti viia läbi aktiivseid ja mitmekülgseid tunde, siis alati ei ole see võimalik. Kuna tundides on vaja tegeleda ka uute reeglite õppimisega, ülesannete lahendamiste ja teadmiste kontrollimisega, on mõnikord aktiivõppe meetodite osakaal väiksem. Samas on võimalik tundi muuta aktiivsemaks väiksete muudatuste kaudu. Näiteks lasta õpilastel rohkem erinevatesse tegevustesse panustada, andes neile rohkem vastutust.

No ma ei oskagi öelda, kas ta nüüd nii palju erineks, aga võibolla ka see, et nad said siin natuke rohkem ise panustada, et kuidas nad loevad, kuidas nad esinevad. (Intervjueeritav 3)

Kui me võtame mingit uut teemat, me kirjutame põhivara vihikusse need reeglid ja teeme harjutusi. (Intervjueeritav 1)

Õpetajate arusaam aruteludest ja funktsionaalsest lugemisoskusest

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada õpetajate teadmised aruteludest ja funktsionaalsest lugemisoskusest. Kokku tekkis selle küsimuse alla 4 kategooriat: arutelude olemus; funktsionaalse lugemisoskuse olemus; õpilaste avatus enda mõtteid väljendada; meetodid funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks ja kontrollimiseks.

Õpetajad kirjeldasid arutelu kui enda mõtete või arvamuste väljendamist ja arendamist. Toodi välja, et arutelu on eesmärgipärane vestlus, kus luuakse uusi seoseid ja jõutakse mingite ühiste järeldusteni.

No arutelu on see, kui kõik saavad oma arvamuse välja öelda, nii õpetaja kui ka õpilased. Kus osalejad saavad oma mõtteid väljendada selle teema kohta siis. (Intervjueeritav 4)

/.../ ja muidugi on need eesmärgipärased, ütleme sellised arutelud. (Intervjueeritav 1)

Heaks aruteluks pidasid intervjueeritavad seda, kui õpilased on teemast huvitatud ja oskavad kaasa rääkida. Oluliseks peeti, et areneks laste eneseväljendusoskus ja õpilaste põhjendusoskus selleks, et osataks põhjendada oma arvamusi, tuues esile fakte või näiteid. Arutelude juures peeti oluliseks usaldusväärset keskkonda, kus kõik selles osalejad tunneksid ennast turvaliselt. Hea arutelu on intervjueeritavate sõnul see, kui õpilased kuulavad ja aktsepteerivad teineteist. Õpetajate seisukohalt peetakse oluliseks julgust arutelusid läbi viia.

Et neil on turvatunne, nad julgevad välja öelda, pole kartust öelda, mida mõtlevad. (Intervjueeritav 8)

Et kui nad oskavad mingeid fakte või mingeid näiteid sinna tuua, siis see on hea arutelu. Et nad põhjendavad oma arvamust ka. (Intervjueeritav 6)

Ja õpetaja enesekindlus, et ta julgeb seda teha, neid arutelusid. (Intervjueeritav 1)

Intervjuude käigus selgus, et õpetajate suhtumine aruteludesse on igati positiivne ning arutelud on õppetöös olulisel kohal. Lisaks erinevate oskuste arendamisele ning õpilaste ettevalmistamisele tulevaks iseseisvaks eluks kasutatakse arutelusid õpilaste teadmiste kontrollimiseks või kinnistamiseks, õpitu seostamiseks eluga või lihtsalt tunni elavdamiseks.

/.../ mina ise mõtlen seda, et selline arutlemine ja eneseväljendus on üldse eluks väga vajalik. (Intervjueeritav 5)

Õpetajate sõnul on õpilased üsna julged ja avatud aruteludes oma mõtteid väljendama. Julgust osaleda aktiivselt aruteludes soodustavad head suhted õpetaja ja kaaslastega. Lisaks toodi välja ka head perekondlikud suhted, lai silmaring ning huvi teema vastu. Samas on õpetajate sõnul igas klassiruumis õpilasi, kes nii aktiivsed ei ole. Selle põhjuseks võib õpetajate hinnangul olla julguse puudumine, halb sõnavara või õpiraskus, laiskus või raskused teksti mõistmisel, mis on takistuseks tekstile järgnevas arutelus.

Mulle tundub, et õpilased, kes on nii-öelda laiema silmaringiga ja sellise, ütleme pere on võibolla hästi nagu ühte hoidev, et tegeletakse hästi palju lastega, et need lapsed on need, kes oskavad ka oma mõtteid hästi väljendada. (Intervjueeritav 2)

Funktsionaalne lugemisoskus on õpetajate arvates oluline meetod, mis tähendab tekstist arusaamist ja sellest olulise info või mõtte leidmist. Lisaks peetakse funktsionaalset lugemisoskust vajalikuks, kuna kõik inimesed puutuvad erinevate tekstidega igapäevaseid toiminguid tehes kokku.

See on see et mitte ma ei loe, vaid ma saan aru ka, mida ma loen. (Intervjueeritav 1)

Sellesama pärast et inimene elus puutub ka kõikvõimalike tekstidega kokku, ja tal on vaja neist aru saada, on vaja nendega midagi pihta hakata. (Intervjueeritav 7)

Õpetajad kirjeldasid mitmeid erinevaid meetodeid õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks. Selleks, et õpilane saaks juba aktiveerida enda eelteadmised lugemispala kohta, palutakse õpilastel näiteks pealkirja või raamatukaane põhjal mõelda, millest antud tekstis juttu võiks tulla. Lugemisprotsessi puhul peavad õpetajad oluliseks, et toimuks mõttega lugemine ning tundmatutele sõnadele tähenduse leidmine. Seejärel viivad intervjueeritavad õpilastega läbi arutelusid, jutustamisi või küsimuste koostamist ja nendele vastamist. Lihtsustamaks õpilastel tekste paremini mõista, koostatakse erinevaid skeeme või mõistekaarte. Lisaks tõid õpetajad välja, et õpilaste funktsionaalset lugemisoskust saab arendada erinevate tööjuhiste andmisega, mida õpilased peavad korrektselt täitma, või palutakse õpilastel loetud teksti näidelda, et neil tekiks visuaalne kujutluspilt loetust.

Funktsionaalse lugemisoscuse kontrollimiseks kasutavad õpetajad valdavalt samu tegevusi, mida kasutatakse funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks.

Meie alati loeme, küsime küsimusi selle kohta klassikaaslastelt, teistelt. Siis ma küsin vahepeal ise midagi, mõni asi, mis on ridade vahele peidetud, et kas nad leiavad selle üles. (Intervjueeritav 6)

Ja mis ma veel olen peale lugemist teinud, et skeeme ja selliseid neid mõistekaarte ka. (Intervjueeritav 3)

Õpetajate kogemused arutelude kasutamisel funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel

Teise uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada õpetajate kogemused arutelude kasutamisega funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel. Antud uurimisküsimuse alla tekkis 2 peakategooriat: õpetajate kogemused arutelude läbiviimisel; õpetajate kogemused arutelude läbiviimisel funktsionaalse lugemisoscuse arendamisel.

Kuigi arutelude juhtimine ei ole õpetajate sõnul kuigi lihtne, tunnevad intervjuus osalenud õpetajad ennast tänu pikale töökogemusele üsna hästi ja enesekindlalt. Õpetajate sõnul annavad enesekindlust ja juhtimisel julgust juurde erinevad töökogemused tavapärase õpetajatöö kõrvalt, näiteks draamaõpetuse andmine või väitlusringi juhendamine. Intervjueeritavad tõid välja, et arutelu soodustab õpetaja seisukohast ka see, kui on tehtud vajalikud ettevalmistused, õpilased on tuttavad ning teema on õpetajat ennast kõnetav. Arutelust teeb keerulise meetodi õpetajate sõnul teadmatus, sest kunagi ei tea, kuhu arutelu välja võib jõuda.

Ma ei ütle, et see on lihtne, ei ole lihtne, sellepärast, et sa pead kätte saama õiged suunad. Tunnis võib juhtuda nii, et läheb hoopis teise suunda, kui sina oled mõelnud. Peab kogu aeg jälgima, et kõik õpilased saavad sõna, et kõik saavad rääkida, ja ärgitada vastama ka neid, kes nii väga rääkida ei taha. Ja see, et nad ei jääks passiivseks, see on minu meelest kõige raskem ülesanne. Et kogu aeg vaadata, et kõik saaksid rääkida. (Intervjueeritav 8)

Kuna ma olen päris kaua väidelnud, ka keskkoolis, ja teinud väitluskursust ka õpetajana, siis ma tunnen ennast päris hästi, ikka väga hästi juba.

(Intervjueeritav 6)

Õpetajate sõnul toimub aruteludeks ettevalmistumine alati, on see siis eesmärkide seadmine, teemale mõtlemine, teksti valimine või küsimuste kirjapanemine. Samas olid kõik intervjueeritavad ühel seisukohal, et alati jääb aruteludesse ka spontaansust, sest arutelu ei pruugi toimuda planeeritult. Samuti on arutelud mõnikord täiesti spontaansed, kui klassis kerkib üles mõni teema, mis õpetajate arvates vajab ühist arutlemist.

Kui mulle visatakse õhku mingi teema, mida ma näen, et see ongi see teema ja seda on vaja arutleda, siis see tuleb spontaanselt. Loomulikult ma planeerin arutelusid, kui meil on mingi teema ja tekst, ja ma mõtlen, et vot sellel teemal võiksime teha ka väikese arutelu. (Intervjueeritav 4)

Õpetajate hinnangutel viivad nad arutelusid funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil eesti keele ja kirjanduse tundides läbi üsna tihti. Kirjanduse tundides arutletakse peaaegu iga kord mingi teksti sisu üle, eesti keeles korra nädalas kuni pooltel kordadel, sõltuvalt teemast.

Ütleme kirjanduse tundides nagu alati. Selles mõttes ma mõtlen selle peale küll, et kas nad ikka said aru sellest nii, nagu nad pidid aru saama.

(Intervjueeritav 2)

Tekstile järgnevad arutelud kestavad õpetajate sõnul 5, 10, 15, 20, 30 või isegi 45 minutit. Arutelude kestus sõltub õpetajate sõnul eelkõige teemast ja teksti pikkusest, mis omakorda mõjutavad õpilaste motivatsiooni. Kui õpilased on teemast huvitatud, siis on nad nii aktiivsed kaasarääkijad kui ka kuulajad. Lisaks, kui arutelu käigus kerkib üles mõni teine teema, siis kulub ka selle arutlemisele aega. Samas võib arutelu kestus sõltuda ka õpetaja seatud eesmärgist.

Arutelu kestvus sõltub ikka sellest, kui huvitav see teema on nende laste jaoks, kui palju see neid puudutab, ja kui palju nad suudavad selle juures püsida /.../.

(Intervjueeritav 7)

Kõik oleneb teemast ja minu selle tunni eesmärkidest, mida ma tahan selle aruteluga saavutada, ja kui raske on see tekst. (Intervjueeritav 8)

Enamasti viivad õpetajad arutelusid läbi lühemate tekstide põhjal, nagu on õpikutekstid, sest kodus antakse õpilastele lugeda teemade kaupa ja erinevate raamatute põhjal on keeruline arutleda, pidades silmas funktsionaalse lugemisoskuse arendamist. Samas kui kõik õpilased on sama raamatu läbi lugenud, siis toimuvad arutelud ka selle põhjal. Mõnikord otsivad õpetajad ise mõne lühema lugemispala, mille põhjal arutleda. Suurem osa tekste, mille põhjal arutelud toimuvad, on ilukirjanduslikud tekstid. Arutletakse ka teabe- ja tarbetekstide põhjal ning olenevalt õpikutekstist ka mõne teise tekstiliigi põhjal.

No peamiselt on need õpikutekstid, aga loomulikult kui me ka loeme läbi ühe ja sama raamatu, siis me teeme arutelu selle raamatu teemal. (Intervjueeritav 4)

Kõikide tekstide puhul ma teen üldiselt arutelusid, aga tundub ikka, et ilukirjanduslike tekstide puhul tuleb neid arutelusid rohkem ette. (Intervjueeritav 8)

Õpetajad kasutavad arutelusid ka enne teksti juurde asumist, et aktiveerida õpilaste mõtlemist ennustamise kujul. Lisaks aitavad sellisel kujul arutelud näha õpilaste eelteadmisi teema kohta ning vajadusel teha tutvust uue sõnavaraga, mis võiks muidu õpilastele teksti mõistmisel raskusi valmistada. Tekstile eelnevaid arutelusid kasutavad õpetajad ka teema sissejuhatuseks või meeleolu loomiseks.

/.../ Me proovime teada saada, mida ta teab sellel teemal enne juba ise. (Intervjueeritav 4)

Õpetajate hinnangul on aruteludel positiivne mõju funktsionaalsele lugemisoskusele, sest arutelude käigus võivad esile tulla mõned tekstis olevad mõtted, mida õpilane iseseisvalt lugedes ei märka. Lisaks aitavad tekstipõhised arutelud õpilastel eristada olulist informatsiooni ebaolulisest ning panevad märkama tekstis olulisi argumente enda seisukohtade põhjendamiseks. Veel toodi välja, et arutelud aitavad ka nõrgematel õpilastel tekstist paremini aru saada. Arutelude kaudu on intervjueeritavad soovinud leida seoseid loetud teksti ja päris elu vahel. Tekstipõhise aruteluga sooviti arendada ka laste sõnavara ja eneseväljendusoskust. Lisaks eelnevale kasutasid õpetajad arutelu, et näha, kas õpilased said tekstist aru ning kas nad leidsid tekstist ka olulised peidetud mõtted üles.

No üks asi on see, et ta siis õpetab olulist infot välja selekteerima, et mis on vajalik, mis mitte. (Intervjueeritav 5)

/.../ et sa oled sunnitud selle läbi mõtlema, mingeid näiteid otsima sealt tekstist, ja leidma mingisuguseid põhjendusi tekstist. Et sa ikka harjutad tekstist õige koha ülesleidmist ja kaasamõtlemist. (Intervjueeritav 7)

Eelkõige õpetada otsima ja leidma ilukirjanduslikust tekstist esmatasandi tähenduse kõrval ka allegoorilist tähendust, samuti tooma paralleele kirjandusteose ja n-ö päriselu vahel. (Intervjueeritav 7)

Eelnevate kogemuste põhjal kinnitavad õpetajad, et eesmärgid, mida nad on soovinud lugemispala ja aruteluga tunnis saavutada, on valdavalt ka saavutatud. Seda on kinnitanud õpetajatele laste arvamuste muutumine arutelude käigus ja ka töölehed, mida on lastud õpilastel peale teksti lugemist ja arutelu täita.

Ja kui ma pärast sain need tabelid nende käest, siis ma nagu nägin, et nad olid ikka leidnud. Et kõik muidugi ei leia, aga enamus olid leidnud need asjad, mida mina ka enda jaoks välja mõtlesin, et võiksid seal tabelis olla. (Intervjueeritav 3)

Funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil arutelude läbiviimist soodustavad ja takistavad tegurid

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil läbiviidavate arutelude soodustavad ja takistavad tegurid õpetajate hinnangutel. Selle uurimisküsimuse alla tekkis kaks kategooriat: soodustavad tegurid; takistavad tegurid.

Selleks, et saaksid toimuda arutelud funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks, peavad intervjueeritavate sõnul õpilased esmalt oskama lugeda. Loetud tekst peab olema õpilastele eakohane, et see oleks arusaadav ja huvitav. Kui teema on õpilaste jaoks huvitav ja oluline, siis on õpilased ka motiveeritumad arutlema. Arutelu edukaks toimumiseks on õpetajate jaoks oluline, et õpilased ennast mugavalt tunneksid. Mugavuse all on silmas peetud usalduslikku ja turvalist keskkonda, kus õpilased julgevad oma arvamust avaldada. Lisaks võib mugava keskkonna loomisel tõsta klassis toole ümber, et õpilased ei peaks seljaga üksteise poole olema, või hoopis põrandal ringis istudes arutelusid läbi viia. Õpetajad töid välja, et turvatunnet tekitab õpilastele ka oma koduklass. Intervjueeritavad töid välja, et

arutelusid soodustab ka õpilaste oskus arutleda, konkreetset tööjuhised ning arutelu toimumise aeg.

Kui see pala, mida me loeme, on lastele arusaadavam, kui ta ei ole väga võõras, väga vanaaegne, siis see teema ikkagi kõnetab neid /.../.

(Intervjueeritav 3)

Tegelikult on motivatsioon ja tahe, et tuleks hästi välja. Et ma saaksin tekstist aru ja et nad mõistaksid, et see tekstist aru saamine on tegelikult oluline.

(Intervjueeritav 1)

Õpetajate seisukohalt soodustab arutelude toimumist funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks õpetaja enda ettevalmistus ja tahe. Esmalt peaks olema läbi mõeldud, millisel eesmärgil toimub teksti lugemine ja selle põhjal arutlemine. Et soodustada eesmärgideni jõudmist, peaks õpetaja kirja panema ka küsimused, mis aitavad arutelu suunata. Lisaks on oluline arutelusid suunata nii, et arutelu ei valguks laiali, ja teha arutelu lõpus kokkuvõtte, et olulised mõtted õpilastel kinnistuksid. Arutelude läbiviimist soodustavad ka koolitused, kust õpetaja saab tänu uutele teadmistele juurde enesekindlust arutelusid läbi viia.

Kindlasti minu enda ettevalmistus, kuidas ma olen tunni planeerinud läbi viia. Et kui mul on see hästi ennem läbi mõeldud, siis kindlasti läheb nagu see arutelu kasutamine ka paremini /.../. (Intervjueeritav 2)

Nii et jah, see on ka seotud siiski sellega, sest tänu sellele koolitusele ma oskan ka arutelusid paremini läbi viia. (Intervjueeritav 4)

Lisaks soodustavatele teguritele uuriti õpetajatelt funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil toimuvate arutelude takistavaid tegureid. Õpetajate sõnul on arutelusid raske läbi viia, kui teema on võõras õpilaste jaoks ja ei kõneta neid. Takistab ka see, kui laps ei oska arutleda või ei viitsi enda väidetele tuua juurde argumente. Suure klassiga arutledes võib takistuseks tulla ka õpilaste erinev võimekus ning distsipliiniprobleemid. Tekstipõhise arutelu puhul on õpetajate sõnul takistuseks ka see, kui õpilane ei ole teksti lugenud. Sellisel juhul ei oska ta ilmselt kaasa rääkida ning see võib omakorda viia uute probleemideni. Mitmed õpetajad ütlesid et arutelude läbiviimist takistab ka see, kui õpilasel on paha tuju või väsimus. Seetõttu eelistavad õpetajad arutelusid läbi viia päeva keskel, et ei oleks hommikust väsimust või päeva lõpus kurnatust eelnevatest tundidest.

Aga siis võib ka takistada tõesti see, kui lapsed ei ole näiteks lugenud seda mingisugust teksti, et siis me ei saa ka seda kasutada. (Intervjueeritav 2)

Ongi, kui on raske klass, ja õpetaja tegeleb peamiselt distsipliiniprobleemidega, siis ei olegi võimalik seal üldse mingil arutelul tekkida. (Intervjueeritav 6)

Õpetajate seisukohalt toodi takistuseks ajanappus. Lisaks sellele, et arutelud hõlmavad suure osa tunnist, võtab ka nende planeerimine õpetajatel kaua aega. Kuna tekstipõhise arutelu puhul peab ka õpetaja ise teadma teksti sisu, siis võtab lugemine suure osa ajast. Sellele lisandub veel küsimuste mõtlemine ning korraldusliku poole planeerimine. Takistavaks teguriks võib olla ka see, kui õpetajal endal puudub mingi teemaga side, või on suhtumine teemasse hoopiski negatiivne. Kui õpetaja teemat hästi ei valda, siis ei vii ta ka sellel teemal arutelusid läbi.

/.../ ma ütlen ausalt, et õpetaja ei ole kõigeteadja, ma pean siiski tegema eeltööd. Et mul ei ole nii, et mul on kõik asjad peas. Ma pean ise siiski teatud teemasid lugema enne, uurima välja, ja siis ma lähen klassi ja teen sellel teemal arutelu. (Intervjueeritav 4)

Tõenäoliselt see ongi minu enda seotus selle teemaga, mida ma tahan kasutada. Et kui ma ei tunne ennast nagu hästi, siis ma pigem seda arutelu nagu ei kasuta, sest siis ma ei tunne, et mul oleks nagu lastega midagi arutleda, kui ma ei oska midagi arutleda. (Intervjueeritav 2)

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate hinnangud arutelu meetodi kasutamisele II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli „Milline on õpetajate arusaam aruteludest ning funktsionaalsest lugemisoskusest?“. Uuringus osalenud õpetajate sõnul on arutelu eesmärgipärane vestlus, kus toimub enda mõtete ja arvamuste jagamine koos põhjendustega, mille käigus jõutakse ühise arvamuseni. Ka Hermann jt (2018) kirjeldavad arutelu kui oma seisukohtade jagamist koos selgitustega, mille tulemusel arutelus osalejad saavad uusi teadmisi. Õpetajad peavad arutelude puhul oluliseks, et areneks õpilaste eneseväljendus- ja

põhjendusoskus. Nagu Larson (2010) on kirjutanud, et arutelude kaudu saab õpilastel aidata siduda koolist saadud teadmisi eluga, kasutavad ka käesolevas uurimuses osalenud õpetajad arutelusid selleks, et aidata õpilastel seostada õpitut eluga ning neid ette valmistada elulisteks olukordadeks, kus tuleb enda arvamusi põhjendada ning teha järeldusi erinevate seisukohtade põhjal. Tulenevalt arutelude olulisusest õpetajate jaoks on intervjueeritavatel positiivne suhtumine antud meetodisse. Selleks, et arutelud saaksid edukalt toimuda, on intervjueeritavate jaoks olulisel kohal usaldusväärne keskkond. Robitaille ja Maldonado (2015) on märkinud, et usalduslik keskkond on oluline, et saaks toimuda aus ja edukas arutelu, sest usalduse kaotamisel on seda pea võimatu taastada. Kuigi Eshach jt (2013) on leidnud, et õpilased enamasti kardavad eksida ja sellele järgnevat halvaksapanu, siis intervjueeritud õpetajate sõnul on õpilased üpris avatud oma seisukohti teistega jagama. Tagasihoidlikkust võivad õpetajate sõnul põhjustada julguse puudumine, halb sõnavara, õpiraskused, laiskus või raskused teksti mõistmisel. Nagu Robitaille ja Maldonado (2015) uuringus osalenud õpetajad, pidasid ka antud uurimuse jaoks intervjueeritud õpetajad oluliseks häid suhteid kaaslase ja õpetajaga. Erinevalt Robitaille ja Maldonado (2015) uurimuses osalenud õpetajatest tõid käesolevas uuringus intervjueeritavad soodustavate teguritena välja laia silmaringi ning head perekondlikud suhted, kuna ühtehoidvas peres vesteldakse tihtipeale päevakajalistest teemadest, mis annavad õpilastele julguse ka koolis aruteludes aktiivselt osaleda.

Lisaks arutelude vajalikkusele uuriti intervjueeritavate seisukohti funktsionaalse lugemisoskuse olulisusest. Intervjuude käigus selgus, et õpetajad peavad funktsionaalse lugemisoskuse arendamist vajalikuks, kuna erinevate tekstidega puututakse kokku igapäevaselt ning oluline on ka nendest tekstidest aru saada. Ka Schleicher (2019) rõhutab, et lugemine ei ole lihtsalt mingi tegevus, vaid see hõlmab endas uude informatsiooni kriitiliselt suhtumist, mille kaudu luua uusi teadmisi. Nagu OECD (2019) kirjeldab funktsionaalset lugemisoskust kui tekstide mõistmist ja kasutamist saavutamaks uusi teadmisi, kirjeldavad ka intervjueeritavad seda mitte lihtsalt teksti lugemist, vaid sellesse süvenemist ja olulise informatsiooni märkamist.

Käesolevas uurimuses osalenud õpetajad kasutavad tihtipeale õpilastega enne teksti juurde asumist raamatu kaane, autori, pealkirja või mõne muu tunnuse alusel teksti sisu ennustamist, märkamaks õpilaste eelteadmisi, arendamaks sõnavara ning loomaks meeolelu. Antud meetod on kooskõlas Moreilloni (2007) seisukohaga, mille alusel motiveerivad sellised ennustamised õpilast lugema ning aktiveerivad olemasolevad eelteadmised, millele lugemise käigus hakatakse sünteesima uut informatsiooni. Intervjueeritavad peavad oluliseks,

et õpilased otsiksid lugemise käigus tundmatutele sõnadele tähendused. See on oluline, kuna kehva sõnavara korral on raskendatud ka tekstist arusaamine (Perfetti *et al.*, 2005).

Varasematest uuringutest on selgunud, et halb sõnavara, mis tekitab raskusi teksti mõistmisel, võib põhjustada negatiivseid emotsioone ning läbipõlemist (Eklund jt 2020). Saamaks aimu arutelude osakaalust funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel teiste tegevuste kõrvalt, uuriti õpetajatelt, milliseid meetodeid nad kasutavad funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks ja kontrollimiseks. Lisaks aruteludele lasevad õpetajad õpilastel vastata teksti põhjal küsimustele ja ka õpilastel endil küsimusi koostada, sest need aktiveerivad õpilaste mõttetöö ning kaasavad õpilast justki loo keskmesse. Õpilastel lastakse koostada ka skeeme, lavastada dramatiseeringuid ning lastakse teha ülesandeid konkreetsete tööjuhiste järgi. Ka funktsionaalse lugemisoskuse kontrollimiseks kasutavad intervjueritavad eelnimetatud tegevusi. Kuna ka arutelude puhul on oluline õpilaste oskus küsimustele vastata ja neid koostada, võib järeldada, et arutelude ja sellega seotud tegevuste oskaal funktsionaalse lugemise arendamisel ja kontrollimisel on üsna märkimisväärne.

Teiseks uurimisküsimuseks oli “Millised on õpetajate arutelude kasutamise kogemused funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?”. Sawyer (2004) ning Eshach jt (2013) on leidnud, et õpetajatel on tihtipeale hirm arutelusid läbi viia kartuses ootamatuste ees ja oskuste puudlikkuse tõttu. Kuigi intervjueritud õpetajad peavad arutelude puhul samuti keeruliseks ootamatuid situatsioone, tunnevad nad ennast arutelusid juhtides üsna enesekindlalt. Toodi välja, et enesekindlust aitavad suurendada erinevad koolitused ning kogemus sarnaste meetoditega ja ka tuttavad õpilased ning põhjalik ettevalmistus, mis on Walshi ja Sattesi (2005) kohaselt üheks arutelu etapiks. Õpetajate sõnul planeerivad nad arutelusid alati ette, kuid tihti tuleb olla valmis ka spontaansuseks, et arutelu jõuaks eesmärgipärase lõpuni. Samas tekib klassis ka spontaanseid arutelusid, kuid need ei ole mõeldud konkreetse eesmärgi saavutamiseks, vaid tulenevad klassis olevatest probleemidest või õpilaste soovist mingist teemast rohkem teada saada. Intervjuudest saadud vastuste põhjal ei ole õpetajate ettevalmistus Walsh ja Sattesi (2005) kirjeldatud ettevalmistuse etappide põhjal kuigi põhjalik. Samas võib Sawyeri (2004) sõnul liigne planeeritus viia õpetaja keskendumisraskuseni arutelus, kus ei suudeta enam õpilastele ega nende vastustele piisavat tähelepanu pöörata. Õpetajate ettevalmistusest ja avatusest spontaansusele võib järeldada, et õpetajatel on piisavalt kogemust ja julgust viia läbi edukaid arutelusid.

Antud uurimuses osalenud õpetajad kasutavad arutelusid funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil igas kirjanduse tunnis ning eesti keele tundides kuni pooltel kordadel nädalas. Henningi jt (2008) sõnul on kõige lihtsam viia arutelusid läbi just

eluliste tekstide põhjal, mis võib olla ka soodustavaks teguriks, miks õpetajad eesti keele ja kirjanduse tundides arutelusid nii tihti kasutavad. Kuigi arutelusid kasutatakse tihti, on nende kestus üsna varieeruv, kestes 5 minutit kuni 45 minutit. Kestus sõltub intervjuueeritavate sõnul seatud eesmärgist, teksti pikkusest ja õpilaste huvitatusest. Lisaks võib mõnikord arutelu kulgeda oodatust teises suunas ning võib selle tõttu pikemaks kujuneda. 45 minutit on arutelude puhul maksimaalne kestus ilmselt sellepärast, et Eestis on enamasti teises kooliastmes tunni pikkuseks 45 minutit ning selle tõttu ei ole võimalik kauem arutleda. Tihti on tundides vaja läbi viia peale arutelude veel teisi tegevusi, mis nõuvad aega ning vähendavad arutelude kestust.

Funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks viivad õpetajad arutelusid läbi nii pikemate kui ka lühemate tekstide põhjal. Suurem osa on neist ilukirjanduslikud tekstid, kuid arutletakse ka teisi tekstiliike esindavate palade põhjal olenevalt eesmärgist. Ilukirjanduslike tekstide ülekaal tuleneb ilmselt sellest, et põhikooli riiklikus õppekavas (2011) nõutud teemavaldkonnad on neis kõige enam esindatud. Kuid kuna õpilastelt nõutakse ka teiste žanride ja liikide tundmist, toimuvad arutelud ka teiste tekstiliikidega.

Õpetajate suhtumine funktsionaalse lugemisoskuse eesmärgil toimuvatesse aruteludesse on positiivne, sest need aitavad õpilastel jõuda tekstis olevatele aspektideni, mida nad ise lugedes tähele ei ole pannud. Ka Clarke'i jt (2013) sõnul tulevad arutelude käigus mõnikord välja mõned seisukohad või olulised mõtted tekstist, mida lugeja ise ei oleks tähele pannud, ning võib ette tulla ka olukordi, kus ühte seisukohta on tõlgendatud erinevalt. Nagu Blings ja Maxey (2016) on leidnud, et arutelud aitavad ka neil õpilastel teemast aru saada, kes ei ole teksti lugenud, arvavad ka intervjuueeritavad, et arutelud aitavad nõrgema lugemisoskusega õpilastel teksti paremini mõista.

Õpetajad kasutavad tekstipõhiseid arutelusid, et arendada sõnavara, eneseväljendusoskust ning loomaks seoseid teksti ja päris elu vahel. Ka PISA testide kohaselt on üheks funktsionaalse lugemisoskuse eesmärgiks kujundada ühiskondlikult aktiivsed kodanikud (OECD, 2019). Lisaks saavad õpetajad arutelude käigus teada, kas õpilased said tekstis olulisemast aru. Intervjuueeritavad tunnevad, et funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks toimunud arutelude kaudu on tunniks seatud eesmärgid saanud valdavalt saavutatud. Seega võib järeldada, et arutelu on tulemusrikas meetod, mida kasutada eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli „Mis takistab või soodustab õpetajate hinnangul arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?“. Selleks, et saaks läbi viia arutelusid funktsionaalse lugemise arendamiseks, on intervjuueeritavate sõnul vaja, et lapsed

oskaksid üldse lugeda. Loetav tekst peab õpetajate sõnul olema eakohane, et see oleks arusaadav ja huvitav ning motiveeriks õpilast lugema. Nagu Duke ja Pearson (2002) on öelnud, et tekstimõistmise määravad suuresti eelteadmised, on oluline just laste puhul, et tekst oleks eakohane, kuna õpilaste teadmiste hulk on palju väiksem kui täiskasvanutel. Võib öelda, et ea- ja ajakohane tekst on see, mis õpilast motiveerib lugema, kuna väga vana või täiskasvanutele mõeldud teksti puhul ei oska õpilane tuua seoseid enda elu ja teadmistega. Samas on Moreillon (2007) väitnud, et mõnikord õpilastel puuduvadki eelteadmised, kuid sellisel juhul saab arutelu käigus need eelteadmised tekitada, et õpilane hiljem teksti mõistaks. Arutelud saavad intervjueeritavate sõnul edukalt toimuda, kui need on turvalises ja mugavas keskkonnas. See kattub ka Fisheri (2005) seisukohtadega, kelle sõnul on oluline mõju keskkonnal, et kõik üksteist kuuleksid ja et kõigil oleks arutelu käigus mugav olla. Lisaks märkisid õpetajad, et arutelusid soodustavad õpilaste arutlusoskus, konkreetsete tööjuhiste andmine ning arutelude toimumise aeg. Kuigi arutlusoskus vajab harjutamist, on Murphy jt (2018) leidnud, et kaheksa kuuga paranes õpilaste arutlusoskus ja oskus ise küsimusi küsida märkimisväärselt. Seega, kui arutelusid õppetöös järjepidevalt kasutada, paraneb õpilaste arutlusoskus ning ka arutelude tõhusus saavutamaks tunnis seatud eesmärgi.

Kui Buchanan (2011) ning Hamzeh ja Jacobs (2010) peavad arutelude puhul oluliseks õpilaste tahet selles osaleda, siis intervjueeritavad peavad oluliseks ka õpetajate enda motivatsiooni ja julgust arutelusid läbi viia. Õpetajate sõnul ei saa nad arutelusid läbi viia teemadel, mis neid ennast ei kõneta. Intervjueeritud õpetajad peavad oluliseks ka ettevalmistusprotsessi ning kindlate eesmärkide seadmist, mida tahetakse tekstijärgse aruteluga saavutada, ning oskust arutelu lõpus kokku võtta, et jõutaks aruteluga ühiste järeldusteni. Ka Walsh ja Sattesi (2005) sõnul on arutelu viiest osast kaks planeerimine ja kokkuvõtte tegemine. Nagu Eshachi jt (2013) ning Sawyeri (2004) sõnul on üheks eduka arutelu takistuseks õpetajate oskuste puudumine, soodustavad intervjueeritavate sõnul arutelude läbiviimist erinevad koolitused, mis annavad lisaks uutele teadmistele ka enesekindlust. Kuigi õpilaste motivatsioon on arutelude puhul vajalik, on veelgi vajalikum õpetajate ambitsioon arutelusid läbi viia, kuna ilma julgete ja motiveeritud õpetajateta ei saa arutelud toimuda. Lisaks on õpilased õpetajate peeglid ehk kui õpetajast ei kiirga tahet, siis on raske olla ka õpilastel motiveeritud ja aktiivsed.

Kui funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil toimuvate arutelude üheks soodustav teguriks oli õpetajate enda huvi teema vastu, siis toodi takistavate tegurite all välja vastupidine — õpetajate huvi puudumine teema vastu. Lisaks takistab arutelude edukat toimumist intervjueeritavate jaoks see, kui õpilane ei oska või ei viitsi arutleda enda

arvamust põhjendada, mis on ka Säre (2010) uurimuse kohaselt üheks takistuseks arutelude läbiviimisel. Õpetajate jaoks on üheks takistuseks ka suure klasskollektiiviga arutlemine, kuna võivad tekkida distsipliiniprobleemid. Buchanan (2011) on leidnud, et lisaks distsipliiniprobleemidele võib suure klassikollektiivi puhul olla takistuseks ka see, et õpilased ei kuule teineteist ning kõikidel õpilastel ei teki võimalust enda mõtteid jagada. Kuigi õpetajad tõid ühe probleemina välja, et arutlemist takistab ka see, kui õpilane ei ole teksti põhjalikult lugenud, siis Blingsi ja Maxey (2016) sõnul on arutelu sellisel juhul just positiivne meetod, kuna ka see õpilane saab siis teksti peamõttest ja olulistest argumentidest aru. Kuna õpetajad kasutavad tekstijärgseid arutelusid peamiselt selleks, et õpilased võtaksid endaga kaasa mingid olulised teadmised elust ning mõistaksid teksti sügavuti, siis saab ka teksti mitte nii põhjalikult lugenud õpilane vajalikud teadmised kätte.

Intervjueeritud õpetajad tõid takistusena välja ka õpilaste väsimuse või halva tuju. See takistab arutelusid, kuna negatiivsete emotsioonide korral ei ole õpilane aktiivne arutleja ning ilmselt ei kuula ka kaaslaste arvamusi (Buchanan, 2011). Vältimaks õpilaste väsinud olekut eelistavad õpetajad arutelusid läbi viia päeva keskel, kui õpilastel ei ole hommikust unisust ega ka väsimust eelnevatest tundidest. Nagu Eshach jt (2013) uuringus olnud õpetajad pidasid arutelude puhul takistuseks ajapuudust, tõid ka käesolevas uuringus osalenud õpetajad seda üheks takistuseks. Samas, käesolevas uuringus osalenud õpetajate jaoks ei olnud aeg niivõrd suureks takistuseks tunni kestuse poolest vaid, et tekstipõhiste arutelude planeerimine võtab kaua aega, kuna nõuab õpetajalt teksti lugemist ning küsimuste ettevalmistamist. Lisaks võib arutelude planeerimine olla eesti keele ja kirjanduse tundides ajakulukas, kuna õpetajate sõnul kasutavad nad kirjanduse tundides arutelusid peaaegu iga tund ning kui igaks tunniks tuleb läbi lugeda tekst, mõelda saavutatavatele eesmärkidele ning teha vajalikud ettevalmistused, võtab see palju aega.

Töö piirangud ja soovitusel teema edasi uurimiseks

Käesoleva töö üheks piiranguks võib tuua distantsõppe perioodi Eestis. Kuna uuringus osalenud õpetajad ei olnud mõnda aega kontaktõppes osalenud, oli neil keeruline aruteludest rääkida, sest neil ei olnud võimalik tugineda hiljutistele kogemustele. Eriti tuli see välja, kui paluti intervjueeritavatel kirjeldada enda viimase aja parimat tundi ja viimast läbiviidud arutelu, mille vastamisel vajasisid paar õpetajat pikemat aega meenutamiseks.

Teiseks piiranguks on, et käesolev uuring annab ülevaate õpetajate seisukohtadest ja

kirjeldatud kogemustest arutelude läbiviimisest funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel, kuid ei anna ülevaadet reaalsest olukorrast, milline on arutelude reaalne rakendamine klassiruumis. Seega võiks tulevikus uurida eksperimendi käigus, milliseid tulemusi annab arutelu meetodi rakendamine eesti keele ja kirjanduse tundides õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arengule.

Kuna käesolevas uurimuses selgus, et õpetajate jaoks on arutelude planeerimine eesti keele ja kirjanduse tundideks ajamahukas, võiks tulevikus uurida ka teiste õpetajate seisukohti ja kogemusi seoses arutelu meetodi kasutamisega erinevates ainetundides.

Tänuõnad

Tänan enda juhendajat Egle Säret hea koostöö ning väärt nõu eest. Aitäh Kirke Lindlolle, kes oli suureks toeks ja motivaatoriks. Tänuõnad õpetajatele, kes olid nõus oma aega panustama osalemaks intervjuudes.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on koostööl heade akadeemiliste tavadega.

Kristin Liivat /allkirjastatud digitaalselt/ 18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension, Second Edition: Strategies for Independent Learners*. New York: The Guilford Press.
- Blings, S., & Maxey, S. (2016). Teaching Students to Engage with Evidence: An Evaluation of Structured Writing and Classroom Discussion Strategies. *Journal of political science education*, 13(1), 15-32.
- Brookfield, S.D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching. Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. USA: Jossey-Bass.
- Buchanan, L. B. (2011). Discussion in the elementary classroom: How and why some teachers use discussion. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 19-31.
- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3(2), 1-11.
- Clarke, P J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M J. (2013). *Developing Reading Comprehension*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, R. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 199-228). London: Routledge.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). USA: International Literacy Association.
- Eshach, H., Wu, H-K., Hwang, F-K., & Hsu, Y-S. (2013). Whole Class Dialogic Discussion Meets Taiwan's Physics Teachers: Attitudes and Culture. *Taiwan: Journal of Science Education and Technology*, 23, 183-197.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615–631.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Flick, U. (2011). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles ja London: Sage.

- Hamzeh, F.R., & Jacobs, F. (2010). *Open forum as an active learning method for teaching lean construction*. Colorado State University.
- Henning, J. E., Nielsen, L. E., Henning, M. C., & Schulz, E. U. (2008). Designing discussions: Four ways to open up a dialogue. *The Social Studies*, 99(3), 122-126.
- Hermann, J. H., Nilson, L., & Brookfield, S. D. (2018). *Creating Engaging Discussions: Strategies for Avoiding Crickets in Any Size Classroom and Online*. USA: Stylus Publishing, LLC.
- Hirsijärv, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015) Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kong, J. (2019). *Investigating the Role of Test Methods in Testing Reading Comprehension. A Process-Focused Perspective*. Singapore: Springer.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020). Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(5), 512-526.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 661-677.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Oxford University Press*, 13(6), 522-525.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, I. (2018). *Quality Talk: Developing Students' Discourse to Promote High-level Comprehension*. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113-1160.

- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- OECD (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Külastatud aadressil <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:44142ea4-8d69-4ffd-9e72-c301f144f9cb/pisa%202018%20frameworks.pdf>
- Pamberg-Mägi, K. (2019). *Klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Parker, W.C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Aquisition of Reading Comprehension Skill. Snowling, M. J., & Hulme, C (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (pp 227-247). New Jersey: Blackwell publishing Ltd.
- Puksand, H. (2019). 2. peatükk. Lugemine. Tire, G. (Toim). Pisa 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes. Tallinn: Atlex.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 2011,01,14*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114072020024?leiaKehtiv>
- QCMap. (s.a.). Külastatud aadressil: <https://www.qcamap.org>
- RAND Reading Study Group., & Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Richmond, A. S., & Hagan, L. K. (2011). Promoting Higher Level Thinking in Psychology: Is Active Learning The Answer? *Teaching of Psychology* 386(2), 102-105.
- Robitaille, Y-P., & Maldonado, N. (2015). *Classroom Environments of Respect for Questioning and Discussion*. Florida: Walden University.
- Roos, L. (2016). *Lugemistekstide mõistmise arendamine PBLT-meetodi abil kuuenda klassi inglise keele tunnis*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Sawyer, R.K. (2004). Improvised Lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2).
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretations*. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Schuitema, J., Radstake, H., van de Pol, J., & Veugelers, W. Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407).
- Säre, E. (2018). *Developing the reasoning skills of pre-schoolers through Philosophy for Children*. Doktoritöö. Tartu: University of Tartu Press.
- Säre, E. (2010). *Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused lastega ühe algklassi näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2020). Reading comprehension difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62-81.
- Vaher, G. (2018). *Filosoofilised arutelud õpilaste väärtusmõistete defineerimisoskuse arendamiseks ühe Tartu kooli 4. klassi õpilasrühma näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Walsh, J.A., & Sattes, B.D. (2005). *Questioning for Classroom Discussion: Purposeful Speaking, Engaged Listening, Deep Thinking*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Walsh, J.A., & Sattes, B.D. (2011). *Thinking Through Quality Questioning. Deepening Student Engagement*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Lisad

Lisa 1. Intervjueerija intervjuu kava

Intervjuu kavas kajastatud uurimisküsimused toetasid algajat intervjueerijat ja aitasid hoida fookust, et vajadusel küsida sobivaid lisaküsimusi või sõnastada küsimusi ümber.

Intervjueeritavatele uurimisküsimusi ei esitatud.

Enne intervjuud

1. Enda ja töö eesmärgi tutvustamine, tulemuste kasutamisest
2. Intervjuu kulg, umbkaudne ajakulu
3. Luba salvestamiseks, konfidentsiaalsusest
4. Õigus keelduda
5. Märkmete tegemine

Sissejuhatavad küsimused

1. Mis koolis Te töötate?
2. Mitu aastat olete õpetajana töötanud?
3. Millistele II kooliastme klassile/klassidele annate eesti keelt ja/või kirjandust?
4. Kas Teile meeldib, kui õpilased on tundides pigem aktiivsed või passiivsed? Miks?
5. Milline on Teie arvates üks hea eesti keele või kirjanduse tund?
6. Kirjeldage ühte enda arvates viimase aja parimat eesti keele või kirjanduse tundi.
 - 6.1. Mille poolest erines see kirjeldatud tund ühest tavalisest tunnist?

Milline on õpetajate arusaam aruteludest ning funktsionaalsest lugemisoskusest?

1. Mis on arutelu?
2. Mis teeb ühest arutelust hea arutelu?
3. Miks on Teie arvates vajalik arutelusid tundides läbi viia?
4. Kuivõrd on õpilased Teie arvates võimelised oma mõtteid väljendama?
 - 4.1. Milles see väljendub?

5. Mis on funktsionaalne lugemisoskus?
6. Miks on Teie arvates oluline funktsionaalset lugemisoskust arendada?
7. Palun nimetage meetodeid, millega saab funktsionaalset lugemisoskust arendada.
8. Tooge näiteid, milliste meetoditega või ülesannetega saab funktsionaalset lugemisoskust kontrollida?
9. Kuidas mõjuvad Teie arvates tekstipõhised arutelud funktsionaalsele lugemisoskusele? Põhjendage enda vastust.

Millised on õpetajate arutelude kasutamise kogemused funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?

1. Kui kindlalt tunnete ennast arutelusid juhtides?
 - 1.1. Kas arutelude läbiviimine on Teie arvates pigem lihtne või keeruline? Miks?
2. Kui tihti viite arutelusid läbi üldiselt eesti keele ja/või kirjanduse tundides?
3. Kui tihti viite arutelusid läbi just funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks?
4. Kas arutelud, mida Te viite läbi funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks on pigem spontaansed või planeeritud?
 - 4.1. Kui Te planeerite arutelusid, siis mismoodi Te seda teete?
5. Kas viite arutelusid läbi pigem pikemate tekstide põhjal nagu on raamatud, või lühemate tekstide nagu on õpikutekstid?
6. Milliste tekstiliikide põhjal viite arutelusid läbi? Ilukirjanduslikud tekstid, teabetekstid?
7. Kui kaua kestab tavaliselt üks tekstile järgnev arutelu? 5 min? 10 min? 30 min?
 - 7.1. Millest sõltub arutelu kestvus?
8. Kas Te olete funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks viinud arutelusid läbi ka enne teksti juurde asumist?
 - 8.1. Mis eesmärgil Te seda tegite?
9. Kirjeldage ühte funktsionaalse lugemisoskuse arendamise eesmärgil läbiviitud arutelu.
 - 9.1. Millisele tekstile see põhines?

9.2. Kui kaua arutelu kestis?

9.3. Milliseid eesmärke soovisite aruteluga saavutada?

9.4. Kas õpilased olid pigem aktiivsed või passiivsed arutlejad?

9.5. Kas aruteluga said eesmärgid täidetud?

Mis takistab või soodustab õpetajate hinnangul arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel?

1. Mis soodustab tundides arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks (Kool, õpetaja, õpilased, teadmised)?

2. Mis takistab tundides arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks (Kool, õpetaja, õpilased, teadmised)?

Lõpuküsimus

1. Selle intervjuu eesmärk oli uurida Teie arvamusi ja kogemusi seoses arutelude kasutamisega funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks eesti keele ja kirjanduse tundides. Mida soovite veel lisada, et Teie seisukohad antud teema kohta oleksid paremini mõistetavad?

Peale intervjuud

1. Transkriptsiooni pakkumine

2. Konfidentsiaalsuse lubaduse kordamine

3. Tänamine

Lisa 2. Intervjueeritava intervjuu küsimused

Küsimuste leht, mis saadeti intervjueeritavatele enne intervjuude toimumist.

Tere! Olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilane Kristin Liivat. Kirjutan magistritööd teemal „Arutelude kasutamine II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel õpetajate hinnangul“. Töö eesmärgiks on välja selgitada II kooliastme õpetajate arusaamad ja kogemused arutelu meetodi kasutamisel eesti keele ja kirjanduse tundides funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel. Intervjuust saadud andmeid kasutatakse magistritöös.

Intervjuu küsimused:

1. Mis koolis Te töötate?
2. Mitu aastat olete õpetajana töötanud?
3. Millistele II kooliastme klassile/klassidele annate eesti keelt ja/või kirjandust?
4. Kas Teile meeldib, kui õpilased on tundides pigem aktiivsed või passiivsed? Miks?
5. Milline on Teie arvates üks hea eesti keele või kirjanduse tund?
6. Kirjeldage ühte enda arvates viimase aja parimat eesti keele või kirjanduse tundi.
 - 6.1. Mille poolest erines see kirjeldatud tund ühest tavalisest tunnist?
7. Mis on arutelu?
8. Mis teeb ühest arutelust hea arutelu?
9. Miks on Teie arvates vajalik arutelusid tundides läbi viia?
10. Kuivõrd on õpilased Teie arvates võimelised oma mõtteid väljendama?
 - 10.1. Milles see väljendub?
11. Mis on funktsionaalne lugemisoskus?
12. Miks on Teie arvates oluline funktsionaalset lugemisoskust arendada?
13. Palun nimetage meetodeid, millega saab funktsionaalset lugemisoskust arendada.
14. Tooge näiteid, milliste meetoditega või ülesannetega saab funktsionaalset lugemisoskust kontrollida?
15. Kuidas mõjutavad Teie arvates tekstipõhised arutelud funktsionaalsele lugemisoskusele?
Põhjendage oma vastust.
16. Kui kindlalt tunnete ennast arutelusid juhtides?
 - 16.1. Kas arutelude läbiviimine on Teie arvates pigem lihtne või keeruline? Miks?
17. Kui tihti viite arutelusid läbi üldiselt eesti keele ja/või kirjanduse tundides?
18. Kui tihti viite arutelusid läbi just funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks?

19. Kas arutelud, mida Te viite läbi funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks on pigem spontaansed või planeeritud?
 - 19.1. Kui Te planeerite arutelusid, siis mismoodi Te seda teete?
20. Kas viite arutelusid läbi pigem pikemate tekstide põhjal nagu on raamatud, või lühemate tekstide nagu on õpikutekstid?
21. Milliste tekstiliikide põhjal viite arutelusid läbi? Ilukirjanduslikud tekstid, teabetekstid?
22. Kui kaua kestab tavaliselt üks tekstile järgnev arutelu? 5 min? 10 min? 30 min?
 - 22.1. Millest sõltub arutelu kestvus?
23. Kas Te olete funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks viinud arutelusid läbi ka enne teksti juurde asumist?
 - 23.1. Mis eesmärgil Te seda tegite?
24. Kirjeldage ühte funktsionaalse lugemisoscuse arendamise eesmärgil läbiviidud arutelu.
 - 24.1. Millisele tekstile see põhines?
 - 24.2. Kui kaua arutelu kestis?
 - 24.3. Milliseid eesmäärke soovisite aruteluga saavutada?
 - 24.4. Kas õpilased olid pigem aktiivsed või passiivsed arutlejad?
 - 24.5. Kas aruteluga said kõik eesmärgid täidetud?
25. Mis soodustab tundides arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks?
26. Mis takistab tundides arutelude kasutamist funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks?

Intervjuu eesmärk oli uurida Teie arvamus ja kogemusi seoses arutelude kasutamisega funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks eesti keele ja kirjanduse tundides.

Mida soovite veel lisada, et Teie seisukohad antud teema kohta oleksid paremini mõistetavad?

Teie nõusolekul saadetakse intervjuu transkriptsioon Teile kirjalikult e-mailile, et saaksite vajadusel oma vastuseid kirjalikult täiendada.

Lisa 3. Näide koodiraamatust

Kategooria	Kood	Täenduslik üksus
Arutelude olemus	Oma arvamuse põhjendamine	Erinevate arvamuste niiöelda lahti vaidlemine Aga peaasi, et sa oskad seda ise ära põhjendada või ise leida lahenduse sellele Et mitte siis lihtsalt avaldada, aga ikka põhjendada ka eksole
	Mõtete/arvamuste väljendamine ja arendamine	Kui hakatakse mingisuguse teema juures kas siis oma arvamust avaldama Et arutelus nagu laps saab oma arvamust välja öelda mingil teemal Oma arvamuse avaldamine ja kujundamine justkui
	Oma mõtete väljendamise oskus	Noo see on nii oluline oskus tegelikult, et oma mõtete avamine Noh võibolla ka selline eneseväljendusoskus
	Oma arvamuse põhjendamine	Et kui nad oskavad mingeid fakte või mingeid näiteid sinna tuua, siis see on hea arutelu. Et nad põhjendavad oma arvamust ka Kui sa lihtsalt ei räägi millegist, vaid sa oma seisukohti ka põhjendad
Funktsionaalse lugemisoskuse olemus	Tekstist arusaamine	Et nad mõistavad mida nad loevad Loetud teksti mõistmine ja selle loetud teksti terviku tajumine Niiöelda loetud teksti arusaamine
	Elulisteks toiminguteks vajalik	See on elus niivõrd oluline, et kõik mida ma edasises elus teen või loen, kui ma sellest aru ei saa, siis on väga raske Et see on täiskasvanute maailmas ka väga oluline

Õpilaste avatus enda mõtteid väljendada	Julgevad arvamust avaldada	Mina võin enda omadega öelda kes mul on, et seal ei ole meil üldse mingeid probleeme Nemad on päris avatud Nad on võimelised ennast suhteliselt hästi väljendama
	Head suhted õpetajaga	No see oleneb ikka, milline see kontakt on õpilastega ka Et ega nad kohe ju ei ava ennast Oleneb klassist ja see oleneb ka, milline suhe on õpetajal selle klassiga
	Õpiraskus/halb sõnavara	Õpiraskustega lapsed on kindlasti need, kes ei suuda oma mõtteid alati korrektselt väljendada Kellel on erivajadusega lapsed või on esmased vajadused rahuldamata, et siis on ka väga raske
Meetodid funktsionaalse lugemisoscuse arendamiseks ja kontrollimiseks	Meetod arendamiseks	Siis kui meil on tekst läbi loetud, siis me küsime küsimusi Meie alati loeme, küsime küsimusi selle kohta klassikaaslastelt, teistelt. Siis ma küsin vahepeal ise midagi Et jah küsime, vastame, arutleme mis seal toimus Või teha mingeid mõistekaarte ja skeeme kohe pärast lugemist näiteks või lugemise ajal
	Meetod kontrollimiseks	No kõige lihtsam ongi see, et küsimustele ka vastamine teksti põhjal Või näiteks dramatiseeringuga, mida ma olen ka teinud Muidugi saab aruteluga seda väga hästi asendada ja ma olengi teinud niimoodi Aga väga sageli ma lasen neil lavastada seda

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristin Liivat,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Arutelude kasutamine II kooliastme eesti keele ja kirjanduse tundides funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel õpetajate hinnangul”, mille juhendaja on Egle Säre, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristin Liivat

18.05.2021